

# 読書科学

第32巻 第3号 (通巻 第125号) 昭和63年10月1日 発行 (季刊)

## 私の読書教育論 (II)

子どもの読書と親のあり方

子どもの読書の周辺をさぐる

娯楽としての読書教育

総合的読書教育論の展開

指示語コ・ソ・アの心理的距離に関する研究

科学的文章教材の「工作的表現」が読み取りに及ぼす効果

文章の理解過程について

議論分析に主眼を置いた教科書の考察

水 島 かなえ

水 野 寿美子

根 本 正義

萬 屋 秀 雄

吉 田 佐治子

伏 見 陽 児

神 永 浩 美

岩 崎 哲 郎

後 藤 恒 允

中 村 敦 雄

125

◇ 本 号 目 次 ◇

特 集 私の読書教育論 (II)

|               |            |         |    |
|---------------|------------|---------|----|
| 子どもの読書と親のあり方  | 神戸学院女子短期大学 | 水 島 かなえ | 82 |
| 子どもの読書の周辺をさぐる |            | 水 野 寿美子 | 84 |
| 娯楽としての読書教育    | 東京学芸大学     | 根 本 正義  | 86 |
| 総合的読書教育論      | 鳥取大学       | 萬 屋 秀 雄 | 88 |

原 著

|                                       |           |         |     |
|---------------------------------------|-----------|---------|-----|
| 指示語コ・ソ・アの心理的距離に関する研究                  | 筑波大学      | 吉 田 佐治子 | 90  |
| 科学的文章教材の「工作的表現」が読み取りに及ぼす効果            | 茨城キリスト教大学 | 伏 見 陽 児 |     |
|                                       | 茨城キリスト教大学 | 神 永 浩 美 |     |
|                                       | 茨城キリスト教大学 | 岩 崎 哲 郎 | 99  |
| 文章の理解過程について——射映と地平構造——                | 秋田大学      | 後 藤 恒 允 | 110 |
| 議論分析に主眼を置いた教科書の考察                     | 東京学芸大学    | 中 村 敦 雄 | 119 |
| ——An Introduction to Reasoning について—— |           |         |     |

日本読書学会役員 (1988年4月1日～1990年3月31日)

|            |              |       |       |       |
|------------|--------------|-------|-------|-------|
| 会長 (理事長)   | 村石 昭三        |       |       |       |
| 副会長 (副理事長) | 湊 吉正         |       |       |       |
| 常任理事       | 井上 尚美        | 岡本 壺六 | 阪本 敬彦 | 佐藤 泰正 |
|            | 福沢 周亮        | 増田 信一 | 皆川 和子 |       |
| 理 事        | 池田 進一        | 井上 繁  | 大村 はま | 岡田 明  |
|            | 尾原 淳夫        | 倉沢 栄吉 | 桑原 隆  | 高木 和子 |
|            | 田近 洵一        | 田島 一郎 | 長 知子  | 滑川 道夫 |
|            | 野地 潤家        | 深川 恒喜 |       |       |
| 監 事        | 平沢 薫         | 山本 晴雄 |       |       |
| 編集委員       | 有沢俊太郎        | 池田 進一 | 今井 靖親 | 桑原 隆  |
|            | 阪本 敬彦        | 高木 和子 | 田近 洵一 | 福沢 周亮 |
|            | 湊 吉正         | 村石 昭三 |       |       |
|            | Donald Leton |       |       |       |

特 集

## 私の読書教育論(Ⅱ)

神戸学院女子短期大学 水 島 かな江

水 野 寿美子

東京学芸大学 根 本 正義

鳥 取 大 学 萬 屋 秀 雄

---

## My Views on Reading Instruction (Ⅱ)

Parents' attitude toward children's reading

MIZUSHIMA, Kanae (Kobe Gakuin Women's Junior College)

Children's reading and the reading environment

MIZUNO, Sumiko

The teaching of "reading as recreation"

NEMOTO, Masayoshi (Tokyo Gakugei University)

Development of a multi-dimensional theory of reading guidance

YOROZUYA, Hideo (University of Tottori)

## 子どもの読書と親のありかた

神戸学院女子短期大学 水 島 かな江

乱読の状態ではあるけれど、わが家の4人の子供たち(女14歳, 女11歳, 男10歳, 女6歳)は, 全員本が好きである。そのためか, 「子供があまり本を読まないんだけど, どうしたら読むようになるだろうか」と尋ねられることが時々ある。幾度かこのような経験をjするうち, 子供が本を読まないと心配する親には幾つかの共通点があることに気が付いた。

先ず第一に, “本を余り読まない子の親は, 余り「本」を読まない, 好きでない” ということである。このことはしばしば指摘されてはいるが, なぜそうなのかについての考察は意外にない。先ずこれを見てみよう。

子どもは通常考えられている以上に大人, とりわけ, 親の行動を真似しているのである。実は, 長男が3歳の時, 夫と2人で遊んでいるところを写したビデオを見ていて気付いたのだが, 夫の何気ない仕草(例えば積木を積むときの手付きと言った, ほとんど無意識の行動)を, 長男は無意識(写っている長男の行動から, 長男の興味が夫の手付きに興味があるとはとても考えられない)にコピーしているのである。このことから分かるように, 小さな子ども(乳幼児)にとって, 接触時間の最も多い親が本に対してどの様な態度であるかは, その後の読書習慣の形成に極めて大きな影響を与えることが予想できる。なお, 今まであげた「本」とは, いわゆる週刊誌といった比較的軽い雑誌は含まない。

このことは, 読書傾向の場合とどう関係するのか。ほとんどの大人はきっちりした「本」は読まない場合でも, 新聞や週刊誌といった軽い雑誌は結構読んでいるのであるから「本」と軽い雑誌の違いが分からない乳幼児は, その行動を見ている以上, 先に述べたことから言え

ば, どの子も読書習慣が付くことになる。しかし, この見方は表層の見方といえよう。実際, わが家の場合に例に引くまでもなく, 多くの軽い雑誌や週刊誌, 漫画を大人が読む場合, 意識的無意識的であれ, 子どもの目に触れないところで読むことが多いはずである。例えば母親の行動を観察すると, 子どもが起きているうちに本(雑誌なども含めて)を読むことは少ない。一つには, 家事, 育児に比べて, 読書は趣味の領域に属するものであり, 良い母親(あくまで家事労働から見ての良のだが)たろうとすればするほど, 読書は後回しになる。更に, 子どもが側にいるとき(家事タイム)の母親の「読み行動」の特徴を見てみよう。選ばれる「読む対象」は一般に軽く, 子どもの動きを視野に入れながら, つまり, 何かあればいつでも中断出来る状態で読まれるものである。いわば, ひきいられて読んでいると言うより, むしろ「読む対象」を眺めていると言った方がふさわしい。本を読まないと訴える親の子どもを見ていると, 本を手にとってパラパラとページをめくる行動は見られるが, この行動はまさに“読む”ではない母親のそれと同じである。実際, 活字離れと言われてはいても, 雑誌はあちこちに溢れていて(以前は書店にしかなかった本, それも雑多な雑誌が今は, コンビニエンスストアにまで進出している), そこでの立ち読みや電車に乗って漫画の本を広げている若者の様子は, 先にみた母親の姿勢になんと似ていることだろう。

似たことは父親についても言えよう。例えば, 仕事先で物を読む行動(広義の読書)が子どもの目に触れることは先ずない。また, こういってはなんだが, 「本」を余り読まず, 雑誌の読みが中心の大人の読むものには,

子ども（とりわけ乳幼児から少し年齢が進んであれこれと好奇心の強くなった段階）に見せたくないものが多いことも事実である。これもまた、子どものいないところでの「読み行動」となる。

要するに大人の「読み行動」は、「本」といったきっちりした読書から雑誌まで、意外に子どもの目に触れていないのである。

次に、第一のことと重なるが、本を読まない子の家には、読みこまれ、体温を感じさせる「本」があまり見られない。例えば、応接室のガラス戸のついた棚の奥で「\*\*全集」といった美しく立派な本が整然と時をやり過ぎていることが多い。これは大人の本に限らず、子どもの本でも同じで、ずらりと揃った図鑑とか全集が手にとりやすい形で置かれているのではなく、一見置物風に部屋の美観を整える形で置かれているのである。これとは対症的に、本を良く読む子どもの家庭では、本が雑然と積んであったり、子どもの興味に合わせた形で買い揃えたことを示すかのような背の高さの不揃いな本が並んでいる。

三番目としては、本を読んで欲しいと望む親の、子どもに読んで欲しい理由が、必ずしも「本が楽しいからその楽しさを知って欲しい」という親の体験から出たものではなく、「本が何かの役にたつから」、または「勉強につながるから」、といった子どもの外面を整えるためのものであるということがある。このような読書にさして楽しさを感じておらず、しかも、教育上子どもには「本」を読む習慣を付けたいと思っている親は、どのような形で子どもに本を出会わせるのであろうか。多くの場合、親から絵本を「読んでやる」であろう。ここで注意すべきことは、親は「読んでやっている」のであって自分は「読んでいない」のである。これに対し、読書好きの親の場合は、たとえ当初は子どもに「読んでやる」であったにせよ、やがて「一緒に読もう」から場合によっては、子どもそっこのけで絵本や童話を楽しみながら読むこともあるのである。このとき、もし「読んでやろう」

としてふと手にした童話が、面白くない、くだらないと思ったら、この読書好きな親はどうするだろう。恐らく、大人の自分にとっても面白い絵本や童話を捜すに違いない。実際、子ども対象の本であっても本物は読書好きの大人にとっても面白いものなのである。松居直が「絵本をみる眼」の中で、「・・・絵本とは、子どもにとって何であるかという問題を考えるとき、私は、“楽しみ”の一言につきると考えている。」と述べているが、同感である。

以上、読書好きの子どもを育てるには、について3つの観点から見てきたのだが、まとめれば次のようになる。

大人の読書行動（広くは読み行動）は、読書好きの大人であっても、子どもが小さい時ほど日常生活、家事の忙しさゆえに、子ども（特に乳幼児）の目には触れていない。しかし、読書好きの大人のいる家庭には、生活の中に暖かな、手に優しい本が環境として存在し、また、子どもに本を与える動機が子どもにも読書習慣（読書が勉強のためといった狭いものでなく、子どもにも「本」の楽しさを知らせたいということが無意識であれ主たる動機であることに注意）を付けようであったにせよ、その本を子どもに読み聞かせるときに決して読んでやるではなく、共に読むであり、それを契機として、子どもの目にふれる読書（絵本や童話を子どもと共に読むときは、日常の家事の合間の読み行動ではなく、読むこと自体が当面の目的になっていることがポイント）が可能となるのである。

人間の生活には、様々の営みがあり、生きる楽しみはそれらひとつひとつの営みに面白味を見いだすことであろう。ことさら、読書ばかり強調する気はないが、読むことに面白味を感じることは、その楽しみをもうひとつ増やす意味で有意義である。そして、その最初のきっかけを与えてやれるのは、子どもの一番身近な親であり、家庭なのである。

## 子どもの読書の周辺をさぐる

水野 寿美子

### 1. はじめに —今なぜ周辺か—

今から4半世紀ほど前には余り知られていなかった、読書指導という言葉が、最近では母親の口からもよく聞くようになった。それだけ子どもの読書への関心が高まったものとみてよいであろう。実際に今の子どもたちは幼いころから読み聞かせや語り聞かせをしてもらい、沢山の本を買い与えられている。さらに全国学校図書館協議会の読書調査による小学生の読書量の上昇傾向をみても全国的にかなり多くの学校で読書指導が行われているであろうことが推測される。だが、そうした現象にもかかわらず一方では子どもの活字離れ本離れが大きく叫ばれているのはなぜか。このような疑問から私は彼等を取りまく周辺に目を向けてみたいと思うのである。子どもの読書の周辺といえれば彼等の生活のすべてが包含される。古田足日氏のいう広い意味での文化にあたる。従って読書の周辺をさぐることは子どもの文化のありようについて考えることになる。

### 2. 読書のねらいと周辺とのかかわり

つぎに私の考えるところの読書の目的——知・情・意の三つの精神的な働きを高める——と、子どもの周辺(文化)とのかかわりをとらえてみたい。

#### (1) 理性を育む

物ごとの道理を考える力を養う。道理というのは哲理であり科学である。最近の子どもには読まず、感じず、考えずといった甚だ好ましくない傾向がみられる。判別的に抹消神経だけを使って処理するような各種ゲームの流行や煩さな日常生活は、考える時間と気持ちのゆとりを喪失せしめ、さらに偏差値重視の受験教育は思考より記憶を尊重する風潮を生み出した。これこそ子どもをと

り巻く文化の衰退である。理性はだれもが持っているものであるが、それを磨き育てて行くために書物が果たす役割は非常に大きい。しかしそうした大切な役割を負った書物を子どもたちから隔てようとする文化がはびこりつつある事実は見のがすことはできない。

#### (2) 感性を培う

感性は幼いころから知らずしらずの間に育つものだが、それだけにうっかりすると未発育のままに成長してしまう者もいる。また感性は教えるものではなく育てるものだといわれる通り、生まれたときから置かれた人的、物的環境が与える力も大きい。花の香りを十分にかいだ子、美しい色を心行くまで目に焼きつけた子、蜜の甘さを味わった子はやがて書物の中の花の描写の世界に浸り切ることができる。そしてその作品を通してさらにその子の感性はより豊かなものとなる、ときには作中人物になりきって憤ったり、悲しんだりさまざまに揺れ動く中で子どもの感性はいつの間にか育つのである。反対に幼いころに感性を無視された者は書物を読んでも共感がわかず、そのために読書を疎ましく思うようになり、感性は一層萎えて行くという悪循環をくり返すことにもなりかねない。

#### (3) 耐性を養う

本を読むことによってがまん強い子を育てるとするのは決して他からの無理な強要を意味するものではない。

自主的に読書に挑戦することを通して強い意志を養ってほしいと思うのである。本を嫌う子はその理由として文字を読むのが面倒というのをあげる。何かと時間や手間ひまにかかることは敬遠しようとする一般社会の風潮がそのまま子どもの生活にまで及んだのであろうか。本

離れの原因がこの周辺の現実にあるように思われる。読むという行為は高度な精神作用を必要とするだけに強力な意志が要求されるのである。

ある本によると人間は無重力状態に置かれると重力に抵抗する必要が無いために筋肉が萎縮し、骨ももろくなり、血管の機能まで低下するとあったが、本の無い世界も同じで、頭も心も萎縮し活動が鈍るのではないだろうか。丁度重力が人為的なものでないのと同じように、読書も子どもが自分自身に負荷するものでなければならぬ。そうした中でこそ本とうに精神を緊張させ、読むことに耐える力をみずからがつけて行くようになるのではなかろうか。

### 3. 周辺へのアプローチ

#### (1) 学級を育てる

読書教育の核は何といっても学級経営にある。開かれた学級、安定した学級でこそ子どもは心を落ち着けて読書を楽しむことができ、本好きな子も育つ。また逆に本をよく読む学級は一人ひとりが生き生きとして思いやりの心が育っている。読書と周辺はこのように密接にからみ合っているものである。

#### (2) 雰囲気を作る

子どもたちの日常生活の中に無理なく本が入り込んでいて読書がごく自然になされることがのぞましいし、遊び仲間を読み仲間であってほしい。本好きな子と遊ばせることが読書する子にする近道であるといわれるが、それを学級で意図的に構成する。読書は明窓浄机ひとり静かに楽しむものであるかも知れないが、幼い子どもの場合は周囲の仲間の支えが必要である。

#### (3) 遊びを大切にす

これは豊富な経験を尊重するということである。遊びの中で培われた精神的・物質的体験は、読書の素地となる。経験の豊かな者ほど書かれた内容の理解が容易で、読書の楽しさもわかる。とくに幼い子どもはできるだけ自然の中で多くの友だちと遊ぶことができるよう配慮することが望ましい。

#### (4) 時間をかける

現代の子は忙し過ぎるとよくいわれるが、本来好奇心の強い幼少年期の子どもが暇なはずはない。ただ、今の子どもたちは生活を小刻みにされ過ぎていることと、周囲の大人たちの“速いことはよいこと主義”に毒されていることが問題なのである。常に何かに追いついてらているような中では落ち着いて本を読むことは難しい。従って平素の生活の中であまりスピードを要求しすぎないようにすることと本を読むための時間を彼等に保証することを心がけたいものである。

#### (5) 価値観を養う

子どもがどのような価値観を持つかは周囲の人々に負う所が大きいが、身の周りのできごとなどを通して周囲の人との価値葛藤を試みる機会を多く持つようにすることは書物の中に書かれた価値の追究、思考の深化に極めて有用である。

### 4. おわりに 一再びなぜ周辺か

さて、このように子どもの読書の周辺をみてくると、その中心は人間であることがわかる。特に学校教育においては、教師の存在が大きな位置を示める。先生が本好き、子ども好きであること、先生が日に新たに学ぶ心を持ち続けること、子どもの周辺ではこうした教師の存在が先ず何よりも望まれる。読書指導的方法的なことがらはその後の課題である。

最近有機栽培による農産物が高く評価されているが、そのためには有機肥料を田畑の中深く埋めこまなければならない。しかし耕運機を使うと牛耕の半分以下しか土を掘らないということの本で読んだが、読書教育も農産物の栽培によく似ているように思える。子どもの生活領域を深く耕やし、そこに人格の元肥ともなるような本を与えることができればよいが、ややもすると昨今はハイポネクスの速効肥料をばらまくような読書教育をしていないであろうか。化学肥料と農業と機械化と連作で土地は荒廃するといわれるが、子どもたちの読書する土壌も新しいゲームの出現とか、偏差値とかスピードとかいったもので壊され始めている。私が周辺に目を向けないではいられないゆえんである。

## 娯楽としての読書教育

東京学芸大学 根本正義

昭和50年の全国高等学校校長協会の調査によると、中学校から高校に進学した生徒のうち、中学校の授業内容を70%以上身につけていると思われるものが15%であると報告されている。教科でいえば、国語16%、数学19%、英語11%の生徒が中学校の授業内容を理解しているにすぎないというのである。昭和52年の国立教育研究所の調査では、高校生の30%は分数の足し算ができず、半数は「講演会」という漢字が書けないと報告している。これでは学習は成立しない。その結果、いきおい国語科教育のなかで、理解力と表現力をつけさせなければならないという主張がでてくることになる。国語の教科書のみでという語弊がありそうだが、国語科という教科だけでなく、本来の読む力（理解力）を身につけさせられるのだろうか。

読む力（理解力）の育成は読書以外にはない。しかも、日常の娯楽としての読書のもつ意味は大きい。読むという行為を成立させるためには、文章を理解する力が要求される。日常の読書においては、難解な言葉がでてきても文の前後関係から、推測して読み飛ばすことが多い。このような読書の積み重ねによって、読む力（理解力）を児童・生徒は身につけているのである。日常の読書の中心は娯楽としての意味合いが強い。娯楽としての読書における作品は、時代小説・推理小説（探偵小説）・冒険小説・ジュニア小説等が主になる。このような作品を読むことによって、感動体験を積み重ねているのである。作品を理解していなければ感動はうまれることはない。娯楽としての読書における感動体験、そのなかで無意識のうちに推理・応用・批判・判断・解決といった思考がおこなわれる。感動するためには読みひた

らなければならない。読みひたるということは、想像しあるいは空想しなければならない。読みひたることによって想像力や空想力が豊かになるし、当然のことながら理解力や表現力も身についてくるのである。想像力や空想力が豊かになればなるほど、推理力や応用力等も自然に身につくのである。

理解力と表現力はあらゆる教科の学習の基礎となるものだが、娯楽としての日常の読書によってそれはつちかうことができる。そうした娯楽としての読書を否定してきたのが、戦後の読書教育であった。日常の読書を学習活動の延長線上においたことが、今日のような落ちこぼしを生みだしているといったらお叱りを受けるだろう。しかし、私の考えはまちがっているとは思わない。戦後の読書指導は国語科学習活動の柱を、日常の読書にもあてはめたのである。読書によって人生や社会についての理解を深め、情操を豊かにし、判断力や批判力を養い、人間性の形成に役立つようにしなければならないという主張である。教養としての読書や、国語科の学習はその通りなのだが、日常の読書はそうではない。

小学校の3・4年生のときに、男の子も女の子も必ずといっていいくらい、江戸川乱歩に魅せられている。ルパンやシャーロック・ホームズも読んでいる。中学生の女子は集英社文庫のコバルトシリーズを読み、魅せられてやがて忘れていく。これが児童・生徒の日常の娯楽としての読書なのである。中学生の女子が夢中になって読んでいる、佐伯千秋・吉田とし・三木澄子の作品の多くは、ほぼ20年前に書かれたジュニア小説である。いままで新井素子・大和真也・赤川次郎の作品が読まれているが、まさに娯楽としての読書なのである。



昭和30年代でいえば、吉屋信子・北条誠・久米元一・高木彬光・南洋一郎・横溝正史・野村胡堂・中山光義・村上元三・山手樹一郎・サトウハチロー等々の作品を通して、理解力と表現力を身につけてきた。教育の場ではそれを暗黙のうちに教師は認め、学習活動を続けてきただけだったのではないだろうか。

戦後から今日までの読書教育は、娯楽としての読書の否定であり、大衆児童文学の否定であった。古谷綱武編『日本名作物語』（毎日新聞社 昭27・6）の「まえがき」に端的にあらわれている。この本は毎日少年ライブラリーの一冊だが、このシリーズには〈学校の各教科目のための参考になる教養書をできるだけ広く集めた〉ものである。そして、冒険小説・時代小説・探偵小説・怪奇小説は〈ただ、おもしろいだけで、みなさんの心を育て、みなさんの精神を高めるには、あまり役に立たない〉から、〈はやくそれを卒業して、より豊かな、より高いたのしみと、おもしろさにみちた、すぐれた児童文学の世界につきすすんで、そうした本にしたしむようになってほしいと思います〉と同書のなかで論じている。

ここで言っている〈児童文学〉とは、文学的（芸術的）な児童文学のことで、童話と童謡の雑誌「赤い鳥」の系譜に位置づけられる作品である。一方に大衆児童文学が存在するわけだが、視野にないのである。講談社の「少年クラブ」や「少女クラブ」に代表される大衆児童文学を否定しているのである。具体的には、『江戸少年隊』（山手樹一郎）『金色の魔術師』（横溝正史）『南海まぼろし船』（村上元三）『虹よふたたび』（大林清）『星よまたたけ』（井上靖）といった作品、つまり大衆児童文学はただおもしろいだけで、心をはげまし精神をたかめ豊かな気持ちを養うのに役立たないというのである。

大衆児童文学はまさに〈娯楽〉のために創作されたものであって、文学的（芸術的）児童文学とは異質なのである。この両者は同価値で併立しなければならないもので、前者は講談社文化に位置づけられるし、後者は岩波

文化に位置づけられるものである。どちらが優位に存在するかは、その価値が異なるのだからそういうふうに論じることができない。日常の読書は講談社文化的でいいのである。ひところ日本の文化を知るためには、岩波新書とクッパボックスを併読しなければならないといわれたことがある。いってみれば、前者は教養としての読書であり、後者は娯楽としての読書である。児童・生徒の読書だけが、なぜ教養としての読書でなければならないのだろう。理解力と表現力は、娯楽による読書の感動によってつちかわれるのだということを、再度強調しておきたい。日常の読書で想像力や空想力が働いていることの意味も考えねばならぬ。

吉田としの作品に「少女フレンド」に連載された『あした真奈は』（東都書房）あるいは『おはよう真知子』（講談社）という作品がある。これは学校の図書室には絶対といっていいくらい蔵書されてはいない。しかし、同じ作品が『吉田としジュニアロマン選集』として国土社から出版されている。国土社刊の選集は学校の図書室に蔵書されている。単に出版社の違いだけで作品をみていることの証だといえる。国土社は教育関係の出版社だから、という安易な選択である。大衆児童文学に位置するジュニア小説を等閑視しているのである。

ジュニア小説を通して、中学生や高校生は愛のあり方を考えているといえる。思春期文学＝ジュニア小説（青春小説）なのだが、もはや伊藤左千夫の『野菊の墓』に代表される時代は終わった。落ちこぼしを救い、あらゆる教科の学習を成立させるためにも、大衆児童文学を見直して、娯楽としての日常の読書の意味を考えなければならないだろう。マンガを読んでいる児童・生徒は、楽しんで読む娯楽なのだと考えている。剣豪や武将の伝記が、絶対に国語の教科書に載らないことを知っているのも児童・生徒なのである。子どものほうが教養としての読書と娯楽としての読書の違いを知っているのかもしれない。

## 総合的読書教育論の展開

鳥取大学 萬屋秀雄

### 1 はじめに

子どもにとって（一般の人間にとって）、成長を願う限り主体的な読書生活の充実は必然のことである。しかるに繰り返し読書論や読書教育論が論じられている現状は、いかに読書教育が困難であるかを物語っているようだ。これまでの読書教育論は、一場面（例えば小学校教育での読書教育）、一過程（例えば幼児期の読書教育）に限定されるものが多かったのではなかったか。人間の全面発達に大きくかかわる読書教育は、もっと広い観点に立って人の成長及び人間生活全領域において検討されるべきものである。本稿では、読書にかかわる子どもの成長過程の基礎ともいべき幼児期、小学生期の多場面における読書教育の展開とその関連・総合化の諸問題を検討してみたい。

### 2 総合的読書教育論の展開

#### (1) 幼児期——読書生活の準備期

絵本の読み聞かせは一歳前後から可能であること、絵本やお話のストーリーの筋の理解は二歳頃からであることなど、この時期のお話や絵本と幼児の言語発達との関係が、次第に明らかにされている。更に大きなこととして、幼児期（三歳、四歳頃まで）に親や祖父母など身近な大人から親しくお話をしてもらったり、絵本を読み聞かせてもらって成長した子どもとそのような体験の一切ない子どもとでは、その後の成長に大きな違いがあることが諸種の調査検討を通して明らかにされていることである。幼児期に存分にお話や絵本のおもしろさを体験して育った子どもは、その後の読書生活が順調に発展し精神的にも安定した成長発達をするのに対して、後者の場合は、普通の読書生活自体が困難であったり、精神的に

もいろいろ問題を孕んでいることがわかってきた。幼児はお話や絵本を通して「おもしろさ」と合わせて、もっと大切な愛情（安定感）を存分に吸収して育てているのである。このことはこの時期の読書教育のあり方を示唆しているといつてよい。家庭においては親や祖父母などの身近な人のお話や絵本の読み聞かせがいかに大切かを物語っている。又保育園・幼稚園などにおいても、保母・教師のお話や絵本の読み聞かせの重要性を浮き彫りにしている。家庭との緊密なつながりをはかりながらの読書教育の実践が望まれるのである。

この時期のすぐれた実践例として『絵本の想像性』（佐々木宏子 高文堂出版社 昭50）、『子どもの成長と絵本』（中村証子 大和書店 昭58）、『クシュラの奇跡』（ドロシー・バトラー のら社 昭59）、『わたしの絵本体験』（松居友 大和書房 昭61）などをあげたい。

#### (2) 小学生期——親と教師の問題点の検討

幼児期においていろいろな生活歴をもち、なかにはすでに大きなハンディを背負って小学校に入学してくる子どもたちがいる。小学校低学年は幼児期と考えて取り組むことが家庭でも小学校でも望まれる。幼児期に充分にお話や絵本のおもしろさを体験していない子どもは、この時期存分に体験させてやることである（決してあきらめてはいけない。少し後戻って実践することで幼児期のハンディはかなり取り戻せるのである）。

この時期の最大の問題点は、親の無理解と教師の無理解にある。まず親の無理解から検討を加えよう。わが子に「文字を覚えたからもう一人で本を読みなさい」と言い、絵本よりも文字の多い（しかも小さい文字の多い）本を読ませようとするのである。まだこの時期の児童

は、文字は読めてもすぐイメージや意味とつながる能力が不足しており、やはりお話や絵本の読み聞かせが必要なのである。ついで子どもの本に無関心の親がまだ多くいることである（以前よりむしろ増えているというべきかもしれない）。自分の仕事・趣味やパートタイムに忙がしく子どもの本のことまでかまっておれないというわけなのだろうか。体の健康を左右する食事には気をつかいながら、将来の人間づくりの基礎となる精神の糧ともいうべき本・読書のことまでは考慮されていないのである。学校の側からの働きかけの必要性が指摘される所以である。

次に教師の側の問題点を検討しておこう。まず教師が子どもの本をあまりにも読まな過ぎる。「今の教師は教材研究や校務・雑務で忙しくとも子どもの本まで読めない」とはよく聞く言葉である。しかし後でも述べるが、読書教育は一教科の指導を越えて上位にある子どもの全面発達・自己教育力につながる重要な教育活動であるという認識がないところに問題があるのではないか。つぎに口先だけで「本を読みなさい」と言うだけで、具体的な読書指導をしない教師が多いことである。筆者は、毎年受講する学生に「小、中、高での読書指導について」というアンケート形式の調査を行っているが、口先だけの教育が一番多い。次が読書感想文を書かせるだけの読書指導であり、どちらも子どもからそっぽを向かれている。プロの教師であれば、どのような子どもの本があり、どのように子どもに読まれているのかを知り、すぐれた読書教育の実践・理論から学び、己れの実践を展開していくべきだろう。学校の教師よりも家庭・地域文庫の母親の方が子どもの本をよく読んでいる。又地域の公共図書館の児童室担当の司書も子どもの本についてはよく研究している者がふえている。地域の家庭・地域文庫や公共図書館と学校図書館との交流・研究活動も今後の大きな課題といえよう。三つめは、教科指導や日頃の教育活動と読書教育との関連性がうすい、または全然ないといってよいほどであることだ。読書指導を国語科で取り上げるのはよいとしても、国語科では読解指導中心

でおわり、読書指導への発展指導がなされていないことが多い。まして他教科ではほとんど読書指導が考慮されていない。社会科で日本史の指導をする中で歴史児童文学や児童向け歴史書などの紹介や読み合われることがもっとあってほしい。どの教科でもそれなりの独自の読書指導は行えるものである。その他、生活指導などの全校教育活動の中でも読書教育の実践がつねにはかられるべきである。将来の人格形成にもっともかかわり、自己教育力を培う読書教育が学校教育の中心の一つに位置づけられることが必要であろう。そのことによってはじめに全教科での指導も具体的に創意工夫がなされていくことになるのではなからうか。また、そのことによってこそ、家庭とも密接に連携された読書指導も有効な実りあるものになろう。更には、地域の家庭・地域文庫や公共図書館との交流や共同研究なども具体的に実現・発展していくことだろう。

この時期のすぐれた実践例として『読書指導と学級づくり』（水野寿美子 あゆみ出版 昭58）、『読書で育つ子どものやる気』（橋詰淳子 文理書院 昭60）などがある。『大村はま国語教室⑦読書生活指導の実際①』（筑摩書房 昭59）は中学校読書教育の実践記録であるが、具体的な創意工夫がみられ小学校教育でも参考にできる実践例として必読の書である。

### 3 おわりに——総合的読書教育の展開を

以上述べてきたように、読書教育は、家庭、学校、地域、公共図書館とも密接につながり相互関連、総合的検討が必要な時期になっている。又学校教育の中でも国語科教育だけにとどまらず他教科指導の中でも行われ、更には全校教育活動の中心の一つとして位置づけられた実践化が望まれている。そこで次の提案を行って擲筆としよう。

学校教育の中で、全教科指導や生活指導などすべての学校教育活動での中核の一つとなった読書教育と合わせ、学校教育と家庭や家庭・地域文庫や公共図書館と関係づけ総合化された読書教育の実践・展開が待たれる。

## 指示語コ・ソ・アの心理的距離に関する研究\*

筑波大学 吉田 佐治子\*\*

語頭にコ・ソ・ア・ドのつく“指示することば”をひとまとめにし、「こそあど」あるいは、「指示詞」・「指示語」という名称を与えたのは、佐久間(1936)である。指示することばについての研究は、古くからおこなわれていたが、これを機に大きく進展することになった。

ところで、コ・ソ・ア・(ド)の、指示領域のとらえ方には、大きく分けて、(1)コ・ソ・アを話し手から対象までの距離によって性格づけるもの、(2)話し手と聞き手のなわばり関係によって性格づけるもの、の二つがある。(1)の立場としては、阪田(1971)、堀口(1978)ら、(2)の立場としては佐久間(1936)、高橋(1956)、服部(1968)らをおこなうことができる。また、今井(1978)は、実験から、心理学的なモデルを作成している。

このようなコ・ソ・アの指示領域についての研究は、そのほとんどが文献や、日常観察にもとづいたものである。実験的研究も、いくつかおこなわれてはいるが、十分とはいえない。また、話し手と聞き手との位置関係が重要な意味を持つといわれながらも、これについては、ほとんど検討されていない。さらに、様々な状況において使用されたコ・ソ・アが、ひとまとめにして扱われているようである。そこで、本研究では、コ・ソ・アの指示領域について実験的に検討することを目的とする。実際の場面では様々な影響が考えられるが、本研究ではその中でも、話し手と聞き手との位置関係を特に取り上げることとする。また、従来の研究では取り上げられなかった聞き手の立場におけるコ・ソ・アについても、あわ

せて検討する。

なお、一般に、コ・ソ・アの用法には、目の前にあるものを対象として指示する用法と、文章や発言を受けて、それを指示する用法との二つがあるが、本研究では、前者の用法についてのみ考えることにする。また、ドは、不定のものをさすといわれ、指示するものがないため、本研究では、考察の対象から外すことにした。

### 実験 I

#### 目的

二者が話をしている場面で、ある対象をさして、コ・ソ・アが使われたとき、コ・ソ・アを使った話し手は、その範囲をどのようにとらえているのであろうか。また、その範囲は、話し手と聞き手との位置関係によってどのように変化するのであろうか。本実験の目的は、以上の二点を検討することにある。

#### 方法

被験者 大学生・大学院生 40名

実験計画 2×3×3の三要因混合計画。第一の要因は並び方で、話し手と聞き手とが同一線上に向かい合っ立つ対面条件と、話し手と聞き手とが同一線上で同一方向を向き、横に並んで立つ並立条件の二通りである。第二の要因は、二者間の距離で、d、2d、4dの三通りとした。第三の要因は使用語で、コ・ソ・アの三水準とした。なお、並び方は被験者間要因、二者間の距離・使用語は被験者内要因とした。

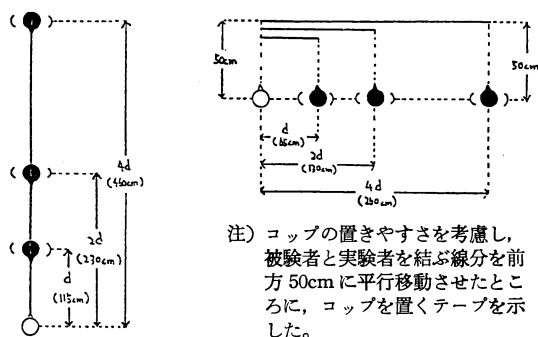
実験年月 昭和62年7月、9～10月

手続き 実験は、実験室で個別におこなわれた。

実験場面のセッティングを図1に示す。

\* The relevance of spatial distance in Japanese demonstratives.

\*\* YOSHIDA, Sachiko (University of Tsukuba)



(1) 対面条件 (d=115cm) (2) 並立条件 (d=65cm)

○ : 被験者 ● : 実験者

図1 実験場面のセッティング

コップを置くべき場所の範囲は、床上に張ったテープで示された。また、dは、会話に最適な距離で、対面条件では115cm、並立条件では65cmとした(藤沢, 1974)。

被験者はコップを持ち、所定の位置に立つように指示された。実験者は位置につき、「あなたと私が、こういう状態で話をしているとします。あなたは私に、コップのことについて、何かいおうとしています。『××コップ』といって話を始めるのは、コップが実際には、どこにあるときですか。前のテープの上で考えて、あてはまるところへ置いてください。コップを置いたら、元の位置に戻って、実際に、『××コップ』といってみてください。」という教示を与えた。被験者の反応後、被験者からコップの中心までの距離を、cm単位で測定した。なお、教示中の「××」には、「この」「その」「あの」のうちのいずれかが入った。以上を1試行とし、使用語と二者間の距離をランダムに変えて、計9試行おこなった。その際、位置の手がかりとなるものは一切排除し、指さしはおこなわなかった。また、コップを置く位置は、二者を結ぶ線分上に限定し<sup>2)</sup>、床の上に置くようにした。二者間の距離は、実験者が移動することによって変化させた。

### 結果

測定値は、各条件における二者間の距離を1とした割合に換算され、さらにそれに角変換を施した値を用い

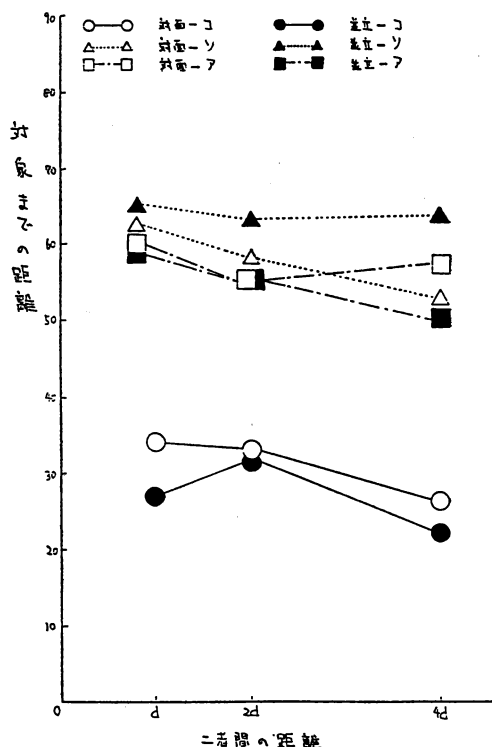


図2 各条件における平均値(換算値)

て、分析をおこなった。この変換値は、次式で求められた。

$$y = \sin\sqrt{x/D} \dots \textcircled{a}$$

x : 測定値 (cm)

D : それぞれの距離条件における二者間の距離 (cm)

測定値を割合に換算したのは、測定値がとり得る範囲が限定されていること、および、各距離条件によって最大値が異なること、さらに、このために分散が等質でない(パートレットの法による)ことによる。また、角変換をおこなったのは、x/Dが、正規分布しないことによる。以上の操作により、対面条件と並立条件とを分けずに分析することが可能となった。

各条件における平均値を図2に示す。

三要因分散分析をおこなったところ、使用語の要因 (F[2, 76]=75.6, p<.01) と二者間の距離の要因 (F[2, 76]=8.7, p<.01) とで、主効果が有意であっ

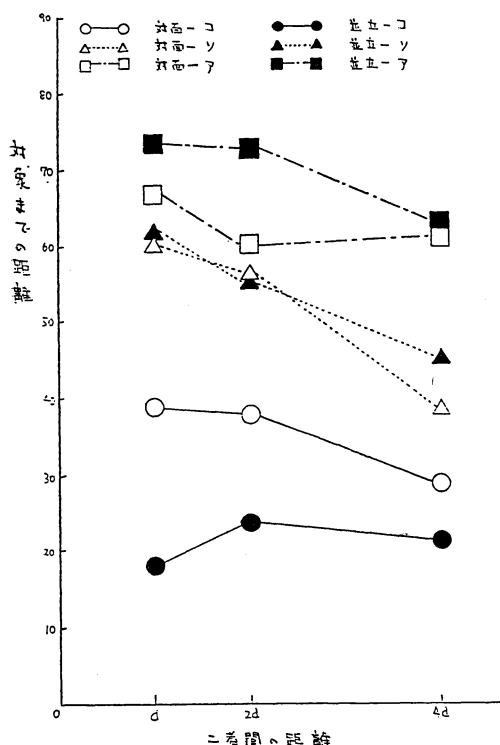


図3 パターン1 (コースーア) の平均値

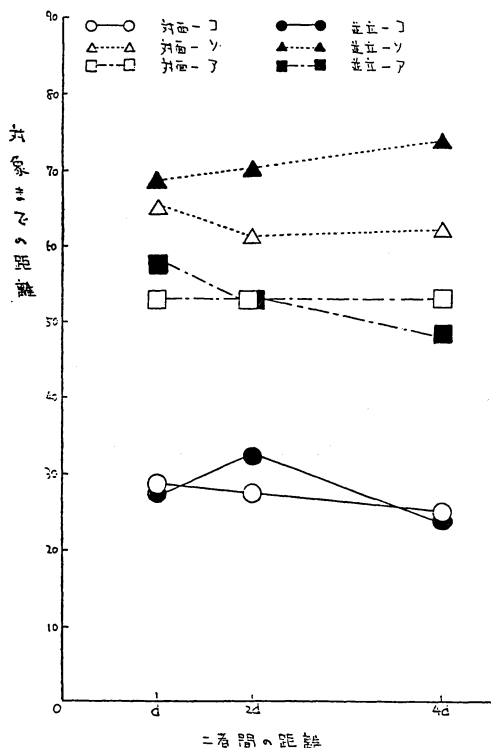


図4 パターン2 (コースーソ) の平均値

た。そこで、多重比較 (Tukey) をおこなったところ、使用語の要因におけるソとアとの間以外は、すべての対で1%水準で有意差が示された。

さて、個々の数値を検討したところ、コ・ソ・アのあらわれ方は、個人間では異なっていたが、個人内ではほぼ一貫していた。そこで、被験者全体をこの見地からグループ分けし、話し手から聞き手に向かって、コースーアとなるものをパターン1、コースーソとなるものをパターン2とした。パターン1は、対面条件10名、並列条件5名、計15名、パターン2は、対面条件10名、並列条件14名、計24名であった<sup>9)</sup>。

パターン1とパターン2の、各条件における平均値を図3、図4に示す。

パターン1について三要因分散分析をおこなったところ、使用語の要因 ( $F[2, 76]=96.7, p<.01$ ) と、二者間の距離の要因 ( $F[2, 26]=7.8, p<.01$ ) とで、そ

れぞれ主効果が有意であり、また、並び方の要因と使用語の要因との間に、交互作用がみられた ( $F[2, 26]=7.8, p<.01$ )。そこで、まず二者間の距離の要因について、多重比較 (Tukey) をおこなったところ、すべての対で1%水準で有意差があった。次に、並び方の要因と二者間の距離の要因について、単純主効果検定 (瀧野, 1965) をおこなったところ、並び方の各条件における使用語の要因の単純主効果は、いずれも5%水準で有意であったが、使用語の各条件における並び方の要因の単純主効果は、有意ではなかった。

パターン2について、三要因分散分析をおこなったところ、使用語の要因で主効果が有意であった ( $F[2, 44]=103.7, p<.01$ )。そこで、多重比較 (Tukey) をおこなったところ、すべての対で、1%水準で有意差があった。

#### 考察

以上の結果から、コ・ソ・アの心理的距離について考察する。

全体の分析結果から、コは、常に最も近いところをさすことが明らかになった。ソとアについては、いずれが遠いとはいえないが、これは、後述する2つのパターンが混在しているからであろう。また、二者間の距離の要因も影響をおよぼす。ここで、(d条件での値) > (2d条件での値) > (4d条件での値) であるということは、二者間の距離が大きいときは、小さいときに比べて、話し手は自分から“より近く”の対象をさしているということであろう。ただし、“より近く”というのは、心理的な遠近であって、物理的・空間的な遠近ではない。

次に、各パターンごとにみしてみる。

パターン1は、話し手から聞き手に向かって、コーソアとあらわれるものである。このあらわれ方は、統計的にも有意であり、常にコは話し手に最も近く、アは話し手に最も遠く（聞き手に最も近く）、ソはその間にあらわれる。これは、話し手と聞き手の位置関係、二者の並び方や二者間の距離には、左右されないようである。

パターン2は、話し手から聞き手に向かってコーアソとあらわれるものである。このあらわれ方は、統計的にも有意であり、常にコは話し手の近く、ソは話し手の遠く（聞き手の近く）、アはその間であるといえる。話し手と聞き手との位置関係の影響をうけるとはいえない。また、このパターンが存在したことにより、高橋・鈴木（1982）、あずま（1987）の示した、“話し手と聞き手の間のア”を、再確認したことになる。

以上のことから、コ・ソ・アの指示領域を決定するのは、語そのものの違いだけであるといえる。つまり、話し手と聞き手の並び方や、距離が関係するとはいえないのである。例えば、コは、本実験においては、二者間の距離の、話し手からはば30%のあたりに常にあらわれるのであるが、コ・ソ・アを決定するのは、話し手と聞き手との間のどこに対象があるか、その相対的な位置であるといえよう。

さて、従来、コ・ソ・アの指示領域については、話し

手からの遠近を重視する立場と、話し手と聞き手のなわばり関係を重視する立場の二つがあった。前者は「絶対的領域観」、後者は「相対的領域観」にもとづくものといえる（阪田，1971）。本実験で二つのパターンが分離しているということは、絶対的領域観を持つ者と、相対的領域観を持つ者という、二つのタイプが存在するということの意味する。前者にあたるパターン1では、話し手は自分に近いものをコで、少し離れているものをソで、遠いものをアでさす。一方、後者にあたるパターン2では、話し手は、自分に近く、自分のなわばり内であるとみなしたものをコで、相手（聞き手）に近く、相手のなわばり内であるとみなしたものをソでさし、コとソの間にあらわれたアは、どちらからも遠いもの、あるいは、どちらにも属さないものをさすものとして使われたのであろう。このような二つのタイプの間で、日常生活では混乱がおこらないのは、田中（1981）も指摘しているように、指さし・視線などの非言語的手段や、状況的コンテキストに負うところが大きいということであろう。

このようなタイプとは別に、コ・ソ・アの指示領域は個人差が大きいようである。また、その散らばり方は、二者間の距離が大きくなるにつれて、大きくなるようである。このことは、測定値の分散が大きいこと、特に、4d条件において、最大であったことから明らかである。以上は、二者間の距離が変わっても同じ所は同じ語でさす者と、同じ語でも二者間の距離が変わればさすところも違って来る者がいることを示唆する。特にコについては、自分の周辺に固定的な領域を持っている者のグループと、それが浮動的である者のグループに、別れるようである。

## 実 験 II

### 目 的

実験Iでは、二者の対話場面における話し手がとらえているコ・ソ・アについて検討した。では、聞き手は、話し手の使用したコ・ソ・アをどのように受けとめてい

るのだろうか。つまり、話し手の使ったコ・ソ・アが、実際にはどこをさしていると考えるのであろうか。その際、話し手と聞き手の位置関係は、どう影響するのでしょうか。本実験の目的は、以上のことを検討することにある。

方法

被験者 大学生・大学院生 40名 (実験Ⅰとは異なるグループ)

実験計画 実験Ⅰと同じ

実験年月 昭和62年7月, 9月~10月上旬

手続き 実験は、実験室で個別におこなわれた。

実験場面のセッティングは、実験Ⅰと同じである。

被験者はコップを持ち、所定の位置に立つように指示された。実験者は位置につき、「あなたと私が、こういう状態で話をしているとします。私は、あなたが今、手にしているコップを、ある所へ置くようお願いします。あなたは、私がどこに置いてほしいと思っているかを、前のテーブル上で考えて、あてはまる所へ置いてください。それから、元の位置に戻って、『ここですか』『そこですか』『あそこですか』のうちのどれかを使って、確認をしてください。」という指示を与えた。その後、実験者は、「コップを××に置いてください。」と指示し、被験者がコップを置き、元の位置に戻って確認してから、被験者からコップの中心までの距離を、cm単位で測定した。なお、実験者による指示中の「××」には、「ここ」「そこ」「あそこ」のいずれかがはいった。また、被験者のおこなった確認は、被験者の位置から考えたものであり、実験者の使用した語とは、必ずしも一致しない。以上を1試行とし、二者間の距離・使用語の条件をランダムに変えて、計9試行おこなった。その際、位置の手がかりとなるようなものは、一切排除した。実験者は常に正面を向き、指さしはおこなわなかった。また、コップを置く位置は、二者を結ぶ線分上に限定し、床の上へ置くようにした。二者間の距離は、実験者が移動することにより変化させた。

結果

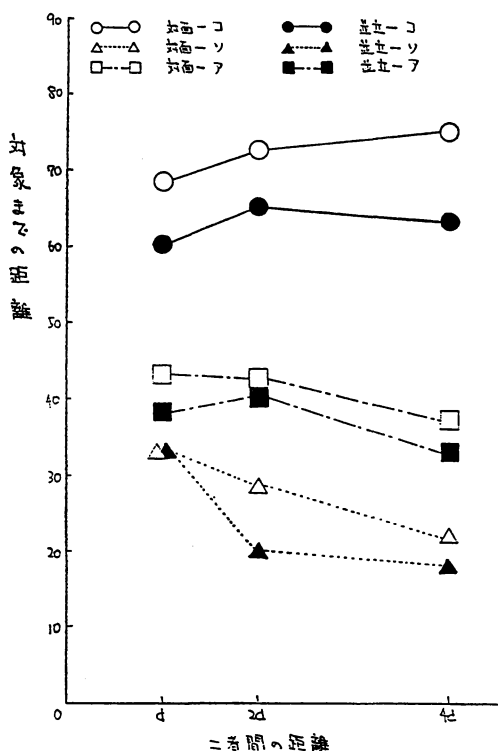


図5 各条件における平均値 (換算値)

実験Ⅰと同様に、測定値を割合になおし、さらにそれを角変換した値を用いて、分析をおこなった。この変換値は、前述の④式で求められた。

各条件における平均値を図5に示す。

三要因分散分析をおこなったところ、並び方の要因 ( $F[1, 38]=9.1, p<.01$ )、二者間の距離の要因 ( $F[2, 76]=6.9, p<.01$ )、使用語の要因 ( $F[2, 76]=7.4, p<.01$ ) で、主効果が有意であった。また、使用語の要因と、二者間の距離の要因との間に、交互作用がみられた ( $F[4, 152]=7.4, p<.01$ )。そこで、単純主効果検定 (瀧野, 1965) をおこなったところ、使用語の各条件における二者間の距離の単純主効果は有意ではなかったが、二者間の距離の各条件における使用語の単純主効果は、1%水準で、有意であった。

個々の数値を検討したところ、コ・ソ・アのあらわれ方は、個人間では異なっていたが、個人内ではほぼ一貫



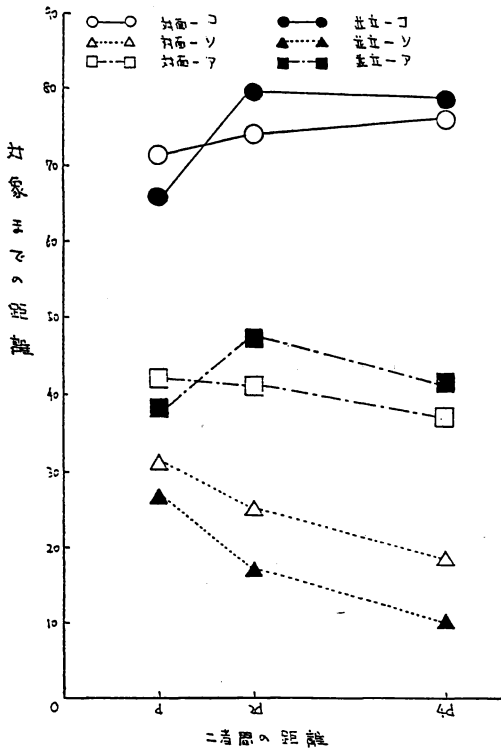


図 6 パターン1 (ソーアコ) の平均値

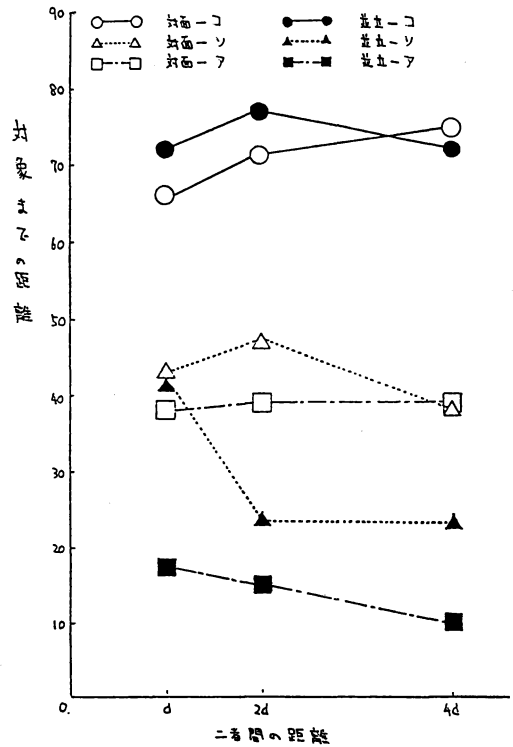


図 7 パターン2 (アソーコ) の平均値

していた。そこで、被験者全体をこの見地からグループ分けし、聞き手から話し手に向かって、ソーアコとなるものをパターン1、アソーコとなるものをパターン2として、別個に、分析をおこなった。パターン1は、対面条件17名、並列条件9名、計26名であり、パターン2は、対面条件2名、並列条件7名、計9名であった<sup>9)</sup>。

パターン1とパターン2の、各条件における平均値を図6、図7に示す。

まず、パターン1について三要因分散分析をおこなったところ、使用語の要因 ( $F[2, 48]=258.3, p<.01$ ) と、二者間の距離の要因 ( $F[2, 48]=3.6, p<.05$ ) とで主効果が有意であった。また、使用語の要因と二者間の距離の要因との間に、交互作用がみられた ( $F[4, 96]=6.2, p<.01$ )。そこで、単純主効果検定 (瀧野, 1965) をおこなったところ、使用語の各条件における二者間の距離の要因の単純主効果は有意ではなかったが、

二者間の距離の各条件における使用語の要因の単純主効果は、1%水準で有意であった。

次に、パターン2について三要因分散分析をおこなったところ、使用語の要因で主効果が有意であった ( $F[2, 14]=39.8, p<.01$ )。そこで、多重比較 (Tukey) をおこなったところ、コとソ、コとアとの間に、1%水準で有意差がみられた。

### 考察

以上の結果から、聞き手のとらえているコ・ソ・アの心理的距離について考察する。

全体を分析した結果からいえることは、まず、並び方の要因が影響をおよぼすということである。対面条件の方が、自分(聞き手)の遠くに置くようである。また、各語の位置は、話し手と聞き手との間の距離の影響を受けるとはいえず、常にコは、話し手に最も近く(したがって聞き手からは最も遠く)、ソは、話し手に最も遠く

(したがって聞き手に最も近く)、アは、その間にあるものとしてとらえられている。

次に、各パターンごとにみていく。

パターン1は、聞き手から話し手に向かって、ソーアコの順に、つまり、話し手から聞き手に向かって、コーアソとあらわれるものである。このあらわれ方は、統計的にも有意であり、常にソは聞き手の近くに、コは話し手の近くに、アはその間にあらわれるのである。またこれは、話し手と聞き手の位置関係に影響されるとはいえない。

パターン2では、聞き手から話し手に向かって、アソーコの順に、つまり、話し手から聞き手に向かって、コーソーアとあらわれる。しかし、このパターンを示したものは少数である。さらに、コは常に話し手の近くにあらわれるが、ソとアの位置については、統計的な差はなかった。また、話し手と聞き手の位置関係の影響は、あるとはいえない。

以上のことより、聞き手は、相手の話すコ・ソ・アについて、コは常に相手の近くを、ソは自分の近くを、アはその間か、時にはソよりも自分の近くをさすと考えているものと思われる。このことは、話し手と聞き手の並び方や、二者間の距離とは、関係がないようである。語の違いだけが、対象の位置を決め、その決め手となるのは、話し手と聞き手との間における、対象の相対的な位置なのである。例えば、コは、本実験においては、話し手から、二者間の距離の25%ほど離れたあたりとして、聞き手にはとらえられている。これは、実験Ⅰの、話し手のコと大きくは異なっておらず、話し手と聞き手のコの認識はほぼ一致しているといえる。

実験Ⅰでも述べた「絶対的領域観」と、「相対的領域観」にあてはめるならば、聞き手の、話し手の使ったコ・ソ・アに対する認識は、相対的領域観にもとづいているといえよう。これは、堀口(1978)の、ソは聞き手のなわばり内のものをさすが、ソで指示されるものが聞き手のなわばり内であるとは限らないという主張と、少なくとも聞き手の立場からは対立するものといえる。

さて、実験Ⅰでは、2つのタイプが共存していたが、実験Ⅱでは、相対的領域観のタイプのみである。つまり、話し手と聞き手とでは、コ・ソ・アに対する認識が異なる場合がある。その際、混乱が起きることが予想されるが、実際には、コ・ソ・アを用いたために、コミュニケーションに失敗したということは、ほとんどみられない。これは、前述の非言語的手段や、状況的コンテクストによるところが大きいということであろう。

聞き手が、相対的領域観を持つことが多い、つまり、話し手の近くをコ、聞き手の近くをソでとらえているというのは、話し手・聞き手ともが対象を知覚することなく、両者の位置関係とは無関係に、話し手側をコで、聞き手側をソであらわす「絶対指示の用法」(堀口, 1978)の影響があると考えられる。本来、現場指示と絶対指示とは区別されるべきであるが、日常的に、相手から「そちら」といわれることが多いために混同がおり、現場指示においても、ソは聞き手の領域だという意識ができていくのかもしれない。

## 結 論

二つの実験から、次のようなことがいえよう。

まず、コ・ソ・アの指示領域は、話し手と聞き手との物理的・空間的な位置関係と関係するとはいえない。指示領域を決定するのは、指示する対象が、話し手と聞き手との間のどこにあるか、その相対的な位置である。いわば、“コのなわばり” “ソのなわばり” “アのなわばり”といったものがあると考えられる。

コ・ソ・アのあらわれる位置については、話し手から聞き手へ向かって、コーソーアとあらわれるタイプと、コーアソとあらわれるタイプの2つがある。前者は、話し手からの遠近を基準としたものであり、話し手の近くがコのなわばり、やや離れてソのなわばり、話し手の遠くがアのなわばりになる。後者は、話し手と聞き手のなわばり関係を基準としたものであり、コは話し手のなわばり、ソは聞き手のなわばり、アは、どちらにも属さないものとしてとらえられている。このタイプでは、コ

のなわばりと話し手のなわばり、ソのなわばりと聞き手のなわばりとが、ほぼ一致していると考えられる。話し手の立場では、この二つのタイプに別れるが、聞き手の立場では、後者のタイプのみである。

このようなコ・ソ・アに対する認識の違いが、日常場面で意識されないのは、指さし・視線などの非言語的手段や、状況的コンテキストの果たす役割が大きいためだと考えられる。

注

- 1) 話し相手・聞き手などを一括して、聞き手とする。
- 2) 服部 (1968) のいう方言差の影響をなくすためである。
- 3) 合計40名にならないのは、どちらのグループにも分類できない被験者がいたことによる。
- 4) 服部 (1968) のいう方言差の影響をなくすためである。
- 5) 合計40名にならないのは、どちらのグループにも分類できない被験者がいたことによる。

引用文献

あずまひろこ 1987 かわりゆくコソアド 言語生活 No.423, 78—81.  
 藤沢茂 1974 挨拶空間と会話空間 北海道大学文学部 哲学科実験Ⅱレポート  
 服部四郎 1968 英語基礎語彙の研究 三省堂

堀口和吉 1978 指示語「コ・ソ・ア」考 論集日本文学・日本語 5 現代 角川書店  
 今井四郎 1978 指示代名詞の指示機能について 北海道大学人文科学論集, 15, 1—16.  
 阪田雪子 1971 指示語「コ・ソ・ア」の機能について 東京外国語大学論集, 21, 125—138.  
 佐久間鼎 1936 現代日本語の表現と語法 厚生閣; 復刊(増補版1951) 1983 くろしお出版  
 高橋太郎 1956 「場面」と「場」国語国文(京都大学文学部国語国文学研究室) 25 (9), 53—61.  
 高橋太郎・鈴木美都代 1982 コ・ソ・アの指示領域について 研究報告集3 (国立国語研究所報告71), 1—44.  
 瀧野千春 1965 分散分析における単純効果の検定について 奈良学芸大学紀要(人文・社会), 13, 163—169.  
 田中望 1981 「コソア」をめぐる諸問題 日本語教育指導参考書8日本語の指示詞 国立国語研究所 pp.1—50.

[付記]

本論文は、筑波大学第二学群人間学類心理学専攻における昭和62年度卒業論文をまとめたものである。御指導くださった筑波大学心理学系福沢周亮先生、同田中敏先生(現上越教育大学)、同小野瀬雅人先生に深く感謝致します。

SUMMARY

In Japanese there is a set of prefixes, *Ko-*, *So-*, *A-*, and *Do-*, for the expression of demonstratives. For example, *Kore*, *Sore*, *Are*, and *Dore* are demonstrative pronouns and *Kono*, *Sono*, *Ano*, and *Dono* are demonstrative adjectives. There are two traditional ideas about the referential domains of the *Ko-*, *So-*, and *A-* demonstratives. In the first, the distance from the speaker to the referent is important in determining the choice

of the prefix. *Ko-* is applied to a referent near the speaker; *So-* is applied to a referent at a middle distance from the speaker, and *A-* to a referent which is far from the speaker. In the second tradition *Ko-* is applied to a referent that is near the speaker; *So-* to a referent near the listener, and *A-* to a referent far from both, without spatial relevance to either the speaker or listener. Because *Do-* usually refers to an

indefinite or unknown referent its usage was not considered in this study.

Two complimentary experiments were conducted to investigate the referential domains of the *Ko-*, *So-*, and *A-* demonstratives. In the first experiment the choice of the demonstrative was tested against the spatial distance of the referent from the speaker; in the second the choice of the demonstrative was tested against the spatial distance of the referent from the listener. In each experiment forty college students were divided into two groups: a face-to-face group in which the speaker and listener stood face-to-face, and a side-by-side group in which both stood facing in the same direction. Three distance conditions were tested:  $d$ ,  $2d$ , and  $4d$ . In the face-to-face group  $d$ , defined as the most suitable distance for conversation, was 115 cm; in the side-by-side group  $d$  was 65 cm. In the first experiment the speaker-subjects were asked to place a glass in the position where they would say *Kono*, or *Sono*, or *Ano* to refer

to the glass. After placing the glass, they were asked to say *Kono* glass, *Sono* glass, or *Ano* glass. In the second experiment another group of forty college students served as listener-subjects. They were asked to place the glass where the speaker-experimenter directed them, by using the *Ko-*, *So-*, and *A-* demonstratives; and then to confirm the position by using the respective demonstratives. In both experiments the distances between the subjects and the glass were measured.

The results of the experiments indicated that the choices of demonstratives were determined by the spatial distances of the referent and that the location conditions of the speakers and listeners didn't have an effect on the choices. In the occurrence of the *Ko-*, *So-*, and *A-* choices, there were two usage patterns that corresponded to the two traditional types. It was also concluded that the situational contexts and non-verbal cues play an important role in actual communication.

## 科学的文章教材の「工作的表現」が 読み取りに及ぼす効果\*

茨城キリスト教大学 伏見陽児

茨城キリスト教大学 神永浩美

茨城キリスト教大学 岩崎哲郎\*\*

### 問 題

教室場面において学習者にある事象の規定因に気づかせようとする際、「\*\*を左右している条件は何か」と直接的にその条件や要因を問うたり、「\*\*の多い時と少ない時では結果はどうなるか」と特定要因の寄与を問うたりすることが多い。たとえば「電磁石の大きさを左右する条件は何か」「コイルの巻き数の多少ではどうか」「鉄心の有無ではどうか」等の発問である。

これに対し細谷(1977)は「工作的発問」の意義を強調する。工作的発問とは「できるだけ～してみよう(作ってみよう)」という形式をとる発問であり、「～」の部分には学習者にとって実現することが喜ばしいと想定される事柄を示し、それを作り出そうとする学習者の活動を誘発する発問である。たとえば「できるだけ強い電磁石を作ろう」という発問がこれにあたる。工作的発問のもとでは、学習者は明示された目標の実現に向け、まさに「工作者」として、それを作り出し得る条件を活動を通して操作・探索していくことになる。

細谷(1977)によると、子どもたち(学習者)は工作的発問に促されて、自分の操作の仕方とその結果との間の一定関係をカラダで獲得するはずであり、適切な援助のもとでは目的物を作り出すことに成功し、そのことに満足し、目的物のしかけ・からくりを自由にコントロー

ルすることができるようになるという。一方前者のような発問のもとでは子どもの活動が活気を失うことが多いことも指摘している。

細谷の提案する工作的発問は、極地方式研究会のいくつかのテキストにおいて実際に用いられており、またそれに基づく授業記録も発表されている。しかし近年まで工作的発問の効果を他の発問の場合と比較して実験的に検討した研究はなかった。それを初めて行なったのが高木・麻柄(1985)であった。

高木・麻柄(1985)は、モーメント概念「支点から遠い所におもりを吊すほど大きな仕事ができる」を取り上げ、幼児を対象に実験を行なった。用いられた装置は、支点の左側に模型のゾウがバネで留めてあり、支点の右側におもりを下げるとその位置によってゾウの上がり具合が異なるようになっていた。一群の幼児は「このおもりを動かして、ゾウをできるだけ高い所まで上げてごらん」という工作的発問のもとで活動させ、他の群の幼児は比較を促す発問のもとで活動させた。その結果、工作的発問のもとで活動した幼児の方が一般化可能性をもった(高い転移力をもつ)ルールを獲得し得た。

高木・麻柄は工作的発問が効果をもった理由について、「できるだけ～する」という目標の実現をめざす際に、その問題状況がどのような操作を加えるとできるかという点が強く意識化されたからだろうとしている。

高木・麻柄の実験においては実際に学習者(幼児)に工作的発問のもとで活動させたわけであるが、上述の解釈が妥当ならば、学習者が実際の工作的活動を行なわな

\* The effects of constructive expression in scientific writing.

\*\* FUSHIMI, Yohji; KAMINAGA, Hiromi & IWASAKI, Tetsuo (Ibaraki Christian College)

い「文章の読み取り（文章理解）」場面においても同様の効果があらわれるはずである。

進藤・吉田（1987）は「霜」に関する教材文の提示に先立ち、実験群に対して「あなたがすべての自然現象を意のままに制御できる神様だったとして、どうしたら霜の害をなくすることができるのだろうかということを考えながら読んで下さい」という教示（彼らはこれを工作的教示と呼ぶ）を与え、その効果を調べた。その結果、「テストをするので注意深く読む」よう教示された統制群よりも高い事後成績を示した。

進藤・吉田の実験は、読み手に「工作者」としての構えを与えることが、後続文の読み取りに効果的なことを検証したものと考えられ、意義深い研究である。

ただし進藤・吉田の研究では、教材文自体は固定されたまま、「工作者」の立場が外から与えられた。現実の「読書」活動を考えると、教示者はおらず、本と読み手の二者のみが存在することも多い。そこでわれわれは、教材文の表現形式のひとつとして、教材文自体に「工作者」の立場を組み込んだ「工作的表現」を提案し、その有効性を検討することにした。

「工作的表現」とは、学習内容に関し読み手にとって実現することが喜ばしいし重要である（と想定される）工作的目標を示し、それを実現する条件を解明していくという表現形式を指す。このような表現形式による教材文のもとでは、読み手は目標達成のための「工作者」の立場に立つことができ、目標達成の条件をより強く意識化し、それゆえ深い読み取りが可能になると思われる。

本研究で取り扱う内容に即してさらに「工作的表現」の説明を加える。植物の光合成量を規定する「光の強さ」「温度」「二酸化炭素濃度」の条件を解説する際の教材文として、たとえば次のような形式のものが作成できる。

「光合成に影響を与える条件について検討していこう。……光の強さとの関係を調べる実験を行なったところ、～のとき光合成量は上限に達した。光合成が最も活

発に行なわれるのは～のときだ。（他の2条件も同様の繰り返し）」

この教材文をわれわれの定義する「工作的表現」で記述し直せば、その概略は以下のようになる。

「農作物をできるだけやくかつ豊かに作るためには、すなわち植物の光合成量をできるだけ増やすにはどのような条件にすればよいかを見つけていこう。……最適な光の強さを見つけるための実験を行なったところ、～のとき上限に達した。光合成をできるだけ活発にさせるためには光の強さを～以上に保てば最適だ。（他の2条件も同様の繰り返し）」

はじめの部分が、学習者にとって実現することが喜ばしいと想定される工作的目標の提示にあたり、それ以後が目標に向けての各条件の解明部分の表現にあっており、それぞれ前者の表現とは異なるものになっている。

本研究では、光合成の規定因に関し、上記2つの表現形式による教材文を作成し、「工作的表現」の効果について実験的に検討したい。教材文を「工作的表現」で記述することが文章内容の読み取りに効果をもたらすことが確かめられれば、文章理解に関する研究の知見を蓄積することになると同時に、文章教材あるいは読書教材の作成に際し大きな示唆を与えることにもなるとわれわれは考える。

## 方 法

### ① 対象者・実験期日

I 大学文学部学生78人を対象とする。この種の実験にはじめて参加する者たちであった。実験期日は1987年12月。教育心理学の講義時間内に集団で実施した。

### ② 実験の概要

実験は読みのセッションと事後テストからなる。B4判5頁からなる冊子を2種類作成し（E教材・C教材）、読みのセッションにおいてランダムに配布する。読み物は前述のように光合成量を規定する要因を説明したものであり、対象者には、自由なペースで冊子を読み、内容の「興味深さ」の程度を評定することを求めた（後でテ

Table 1. E教材・C教材の読み物の概要

|  |  |
|--|--|
| (P 2 = 導入部: E教材・C教材, 共通) 植物の行なう“光合成”は動物にとっても必要不可欠のものである。   |  |
| (P 3 : E教材) 食糧となる農作物を“できるだけやくかつ豊かに作る”ためには、つまり光合成をできるだけ活発にさせるためにはどういう条件にすればよいかを見つけていこう。最適な光の強さ・温度・CO <sub>2</sub> 濃度を見つけるためにそれぞれ実験を行なうと、光合成をできるだけ活発にさせるためには、各々「1.5万ルクス以上」「30°C」「0.1%以上」に保つのが最適であった。 | (P 3 : C教材) どのような条件のとき光合成量が多くなったり少なくなったりするのか、光合成に影響を与える条件について検討していこう。光の強さ・温度・CO <sub>2</sub> 濃度をそれぞれ変化させる実験を行なうと、光合成が活発に行なわれるのは各々「1.5万ルクス以上」「30°C」「0.1%以上」のときであった。 |
| (P 4 : E教材) ビニールハウス栽培は実はその状態に近い生産方法だ。それに加え、夜中に電灯をつける・暖房する・CO <sub>2</sub> ボンベでCO <sub>2</sub> を送り込むということも行なわれており、こうすると農作物の生育期間をさらに短縮でき、レタスなら2週間で出荷できるまで成長させることができる。                                | (P 4 : C教材) ビニールハウス内はそれに近い状態になっている。また、夜中に電灯をつける・暖房する・CO <sub>2</sub> ボンベでCO <sub>2</sub> を送り込むというようにすると、植物の生育期間はさらに短くなり、レタスなら2週間で出荷できるまでになる。                       |

ストがあることは知らせなかった)。

2種類の冊子とも光合成を規定する要因に関する情報は全く同一に保たれているが、3頁目、4頁目での文章の表現形式が異なっており、E教材は工作的表現で記述され、C教材はそうなっていない。E教材が与えられる者をE群、C教材が与えられる者をC群とする。

読みのセッション終了後冊子を回収し、ただちに事後テストを実施した。

### ③ 冊子の構成

E教材C教材とも次のような構成になっている。

P 1…作業内容と注意事項、及び「生物」分野の好き嫌い評定。

P 2～P 4…本文に相当する箇所であり、「光合成」に関する文章が3つの部分に分けて各頁に記されている。

P 5…アンケートの頁。

以下各頁に関して説明を加える。

#### <P 1>

作業内容の説明と注意が次のように記されている。「これらは5頁からなる冊子です。2頁から4頁には読み物を書いてあります。それらは植物に関するひとつづきの文章を3つの部分に分けて書いたものです。今からやってもらいたいことは、各ページの文章を読んでその部分の内容がどのくらい“興味深かったか”その程度を評定することです。」「自由なペースで読んで下さい。前にもどって読んでかまいません。」

また、小・中・高時代に生物の勉強がどれくらい好きだったかの評定を5段階（大変嫌いー少し嫌いーどちらでもないー少し好きーかなり好き）で求めた。

#### <P 2～4>

2頁目は導入部にあたる箇所、両教材とも全く同一の記述である。3頁目は光合成を規定する要因について説明した箇所である。前述のように両教材の表現形式は異なっているものの、ともに光合成量は光の強さが1.5万ルクスで上限に達すること、温度が30°Cのとき最大であること、二酸化炭素濃度が0.1%で上限に達することが記述されている。4頁目は「光合成」から始めて農作物のビニールハウス栽培を述べた箇所である。ここでも両教材の表現形式は異なっているが、光合成を規定する要因に関する情報は同一にされている。両教材の2頁～4頁目の内容の概略を Table 1 に示し、読み物の全文を資料欄に示す。

E教材C教材とも2頁～4頁の各頁において「この頁の読み物内容にどのくらい興味をもてましたか」という指示により、興味深さの評定を8段階（全く興味もてなかったーほとんど興味もてなかったーあまり興味もてなかったーふつうーやや興味もてたー割合興味もてたーかなり興味もてたー非常に興味もてた）で求めた。

#### <P 5>

読み物全体を通しての興味深さの評定を、2頁～4頁目と同じ8段階で求め、さらに感想などの自由記述を求

Table 2. 事後テストの問題

- 〈P 1〉
- 問題 1. ( ) に適当なことを書き入れなさい。  
 ・光合成量を決定する ( ) ( ) ( ) の3つの要因を ( ) と呼ぶ。
- 〈P 2〉
- 問題 2. 右の図は温度 30°C, 20°C, 10°C のもとの光合成量と光の強さの関係を表わしたグラフである。  
 [2-1] A, B, C のグラフはそれぞれ何度の時の光合成と光の強さとの関係を表わしたグラフか。ひとつ選び○をつけなさい。  
 A…… (30°C 20°C 10°C)  
 B…… (30°C 20°C 10°C)  
 C…… (30°C 20°C 10°C)  
 [2-2] 温度 40°C のときの光合成量を表わすグラフを図中に書き入れなさい。  
 [2-3] 光の強さが図中の(ア)の時から、光合成量は水平になっている。( ) 内に数字を入れよ。  
 ・(ア)の光の強さは ( ) 万ルクスである。
- 
- 問題 3. CO<sub>2</sub> 濃度が 0.03% の状態にある植物の光合成量をさらに増すためには、どのようなことが考えられるか。(空欄に自由記述させる)
- 問題 4. 右の図は CO<sub>2</sub> 濃度が 0.1%, 0.08%, 0.06% のときの光の強さと光合成量の関係を表わしたグラフである。  
 [4-1] A, B, C のグラフはそれぞれ CO<sub>2</sub> 濃度何%のときのグラフか。正しいと思うものに○をつけなさい。  
 A…… (0.1% 0.08% 0.06%)  
 B…… (0.1% 0.08% 0.06%)  
 C…… (0.1% 0.08% 0.06%)  
 [4-2] CO<sub>2</sub> 濃度 0.16% のときの光合成量を表わすグラフを図中に書き入れなさい。  
 [4-3] 光の強さ 1.5 万ルクスと思かれるところに (イ) の記号を入れなさい。
- 〈P 4〉
- 問題 5. 光の強さ 2.5 万ルクスの状態にある植物の光合成量をさらに増すためには、どのようなことが考えられるか。(空欄に自由記述させる)
- 問題 6. 右の図は植物に、弱い光 (0.15 万ルクス), 中くらいの光 (0.65 万ルクス), 強い光 (2.5 万ルクス) を当てたときの光合成量と CO<sub>2</sub> 濃度との関係を表わしたグラフである。  
 [6-1] A, B, C のグラフはそれぞれどの光の強さのときの光合成を表わしたグラフか。正しいものに○をつけなさい。  
 A…… (強い光 中くらいの光 弱い光)  
 B…… (強い光 中くらいの光 弱い光)  
 C…… (強い光 中くらいの光 弱い光)  
 [6-2] CO<sub>2</sub> 濃度 0.03% とは、図中 (ア)~(オ) のどの辺にあたるか。ひとつ選んで記号を書け。  
 [6-3] 光の強さ 1.5 万ルクスのときの光合成量を表わすグラフを図中に書き入れなさい。
- 

めた。

#### ④ 事後テストの内容

事後テストは教材の内容に関する事柄を質問化したものであり、B5判4頁からなる (Table 2 参照)。自由なペースですすめてよいが、1頁目から順に行ない、次の頁に移ったら前の頁に戻ってやり直してはいけないことを指示した。

#### ⑤ 仮説

E教材の文章は工作的表現によって記述されている。

したがって読み手 (学習者) は、光合成量をできるだけ増大させるという目標の実現をめざす「工作者」の立場で読み進めるだろう。またそれゆえ、どのような操作を加えれば目標の実現ができるかという点がより意識化されることになるだろう。だから、

仮説1: E群の方がC群よりも教材内容を面白く感じるであろう。

仮説2: E群の方がC群よりも教材の読み取りが深まり、高い事後テスト成績を示すであろう。



## 結果と考察

### 1. 生物分野の好みの評定

小中高校時代の生物分野の好みの評定結果は Table 3 の通りであり、E群C群の分布にほとんど差異はない。以下ではこの点に関して両群等質とみなして論を進める。また、「好き」とした者(かなり好き・やや好き)をH群, その他の評定をした者(大変嫌い・少し嫌い・どちらでもない)をL群として、以下必要に応じて生物分野の好み別の結果も分析することにする。

Table 3. 理科の「生物」分野の好き嫌い

|          | かなり嫌い | やや嫌い | どちらともいえない | やや好き | かなり好き |
|----------|-------|------|-----------|------|-------|
| E群 (39人) | 3人    | 6人   | 8人        | 15人  | 7人    |
| C群 (39人) | 1人    | 8人   | 8人        | 16人  | 6人    |

### 2. 読み物の興味深さの評定

読み物の興味深さを検討するにあたり、8段階で求めた評定を以下では全て「興味なし」「ふつう」「興味あり」の3段階にまとめて取り扱う(「興味なし」には「全く興味もてなかった」から「あまり興味もてなかった」までが、「ふつう」には「ふつう」が、「興味あり」には「やや興味もてた」から「非常に興味もてた」までが含まれる)。

読み物の各部分ごとの評定、および読み物全体を通した評定の結果を Table 4 に示す。これはE・C両群の興味深さ評定をH群L群ごとに表わしたものである。

E L群とC L群の導入部分(2頁目)の評定分布はほぼ同じであり、評定の厳しさに差はないといえる。E L群C L群とも頁がすすむにつれて「興味あり」の者が増

Table 4. 生物分野の好き嫌い別の読み物の興味深さ評定

|          | 興味なし      |     |      | 興味あり |           |      |    |    |
|----------|-----------|-----|------|------|-----------|------|----|----|
|          | 興味なし      | ふつう | 興味あり | 興味なし | ふつう       | 興味あり |    |    |
| P 2      | E L群 (17) | 8   | 4    | 5    | E H群 (22) | 3    | 5  | 14 |
|          | C L群 (16) | 6   | 4    | 6    | C H群 (22) | 4    | 12 | 6  |
| P 3      | E L群 (17) | 7   | 3    | 7    | E H群 (22) | 4    | 3  | 15 |
|          | C L群 (16) | 7   | 3    | 6    | C H群 (22) | 3    | 4  | 15 |
| P 4      | E L群 (17) | 2   | 3    | 12   | E H群 (22) | 0    | 5  | 17 |
|          | C L群 (16) | 3   | 4    | 9    | C H群 (22) | 0    | 0  | 22 |
| 全体 (P 5) | E L群 (17) | 3   | 1    | 13   | E H群 (22) | 3    | 0  | 19 |
|          | C L群 (16) | 4   | 5    | 7    | C H群 (22) | 1    | 4  | 17 |

加している。しかし読み物全体を通した評定では、「興味あり」の者はE L群が13/17人(76%) C L群が7/16人(44%)であり、E L群の方が多かった( $\chi^2=3.70$   $df=1$   $p<.05$ )。一方E H群とC H群とは導入部分(2頁目)の評定に違いがあり、他の箇所の興味深さを比較することは困難であるが、両群とも総じて読み物内容に興味もてたといつてよからう。

仮説1は生物分野の学習が好きではない者において検証された。教材の文章を工作的表現で記述すると、当該分野の勉強をあまり好まない者の興味を高めることになるといえる。現実の教育を考えるうえで、また読書教材作成をすすめるうえで無視できない重要な知見といえよう。

### 3. 事後テスト：問題1の結果

光合成量を規定する3つの要因、及び「限定要因」という名称の記述を求めた問題1の結果を Table 5 に示す。両群とも高成績であり有意差は認められなかった。

Table 5. 事後テスト・問題1の結果

|          | 3つの要因記入の<br>得点分布(人) |    |    |    |      | 「限定要因」<br>名称記入正<br>答者数 |
|----------|---------------------|----|----|----|------|------------------------|
|          | 0点                  | 1点 | 2点 | 3点 | 平均点  |                        |
| E群 (39人) | 0                   | 1  | 10 | 28 | 2.69 | 15                     |
| C群 (39人) | 0                   | 3  | 9  | 27 | 2.62 | 21                     |

(註)「3つの要因記入の得点」とは、光の強さ、温度、二酸化炭素濃度の各々の正答に1点を与え、得点化したものである。

「限定要因」という名称は教材の中では添物的に記載されているものであり、また「光合成」の理解においてもこの名称そのものの記憶は重要ではない。そのためかE群C群とも正答者は多くない。しかしE群の正答者は

C群の正答者よりも少ない傾向にあった ( $\chi^2=1.86$   $df=1$   $p<.10$ )。E群の方がC群よりも「限定要因」という名称それ自体には着目しない傾向があったことを意味しよう。

#### 4. 事後テスト：問題2の結果

異なる温度条件のもとでの光の強さと光合成量の関係を探った問題2の正答者数を Table 6 に示す。

Table 6. 事後テスト・問題2の正答者数

|          | 問2-1 | 問2-2 | 問2-3 |
|----------|------|------|------|
| E群 (39人) | 35人  | 12人  | 27人  |
| C群 (39人) | 37人  | 14人  | 23人  |

(註) 問2-2の正答者数は、グラフ読み取り(問2-1)が正答だった者のうち問2-2の正答者数を示す。問2-1の正誤を無視した場合の正答者数は、両群とも表中の人数より2人多い。

グラフ読み取り問題(問題2-1)の正答率はE群C群とも高く、両群間に有意差は認められなかった。

40°C時の光合成量グラフの記入問題(問題2-2)の正答率は両群とも40%未満と低かった。E群C群間に有意な差は認められなかった。しかし誤反応パターンにやや違いがみられた。E群では40°C時の光合成量グラフが30°Cのそれに重なるという誤反応が多かったのに対し、C群では30°C時のグラフを上回る光合成量グラフを記入する誤反応が多かった(前者の誤反応パターンはE群では誤反応中の43%、C群26%であり、後者のそれはE群26%、C群43%だった)。誤反応者を比較すると、E群では「光合成量は30°Cで頭打ち」と考えた者がC群よりもやや多く、一方C群では「光合成量は温度が上がれば上がるほど増加する」と考えた者がE群よりやや多かったといえよう。

1.5万ルクスを( )内に記入させる問題(問題2-3)の正答者は、有意ではないもののE群の方がやや多かった。なお誤答者の中で15万ルクスと答えた者が両群とも4人ずついた。1.5万ルクスの小数点を見落とした解答と思われる。

#### 5. 事後テスト：問題3の結果

光合成量をさらに増やす条件を自由記述させた問題3の結果を Table 7 に示す。「二酸化炭素濃度0.1%以上

Table 7. 事後テスト・問題3の得点分布

|          | 0点 | 1点 | 2点 | 3点 | 4点 | 5点 | 平均得点 |
|----------|----|----|----|----|----|----|------|
| E群 (39人) | 4  | 9  | 8  | 8  | 8  | 2  | 2.33 |
| C群 (39人) | 7  | 15 | 7  | 2  | 3  | 5  | 1.84 |

(ないしCO<sub>2</sub>濃度を上げる)」の記述に1点「光の強さ1.5万ルクス以上」「温度30°C」の記述に各2点を与えて5点満点とした。「温度を適温に」「光の調節」等の記述はあるが「30°C」「1.5万ルクス以上」が記入されていない場合は各1点とした(CO<sub>2</sub>濃度という条件自体は問題文中にあるので「CO<sub>2</sub>濃度0.1%」の記述で1点とした)。

E群の得点(2.33)はC群の得点(1.84)に比べ有意に高い傾向にあった( $t=1.41$   $df=76$   $p<.10$ )。H群L群ごとに平均得点をみると、EH群2.50・CH群2.09、EL群2.12・CL群1.53であり、有意ではないもののいずれもE群が上回った。ちなみに0点・1点の低得点者はE群13/39人(33%)C群22/39人(56%)であり、E群の方が有意に少なかった( $\chi^2=4.20$   $df=1$   $p<.025$ )。E群の方が光合成量を増やすための適切な条件をより多く記述したといえる。

#### 6. 事後テスト：問題4の結果

異なる二酸化炭素濃度のもとでの光の強さと光合成量の関係を探った問題4の結果を Table 8 に示す。

Table 8. 事後テスト・問題4の正答者数

|          | 問4-1 | 問4-2 | 問4-3 |
|----------|------|------|------|
| E群 (39人) | 35人  | 14人  | 36人  |
| C群 (39人) | 31人  | 6人   | 36人  |

(註) 問4-2の正答者は、両群ともすべての者が、問4-1に正答した。

グラフ読み取り問題(問題4-1)の正答者は、有意ではないが( $\chi^2=1.58$   $df=1$ )E群がやや上回った。

二酸化炭素濃度0.16%のときの光合成量をあらわすグラフを記入させる問題(問題4-2)において、E群の正答者(14人)はC群の正答者(6人)よりも有意に多かった( $\chi^2=4.30$   $df=1$   $p<.025$ )。H群L群ごとに正答者をもて、EH群9/22人(41%)・CH群3/22人(14%)、EL群5/17人(29%)・CL群3/17人(18%)であ

り、いずれもE群の方が多かった。この問題はいわば教材の深い読み取りが必要な課題であり、この問題において仮説2が検証されたことは意味あることであろう。

問題4-3はE群C群ともに高成績であり、差はなかった。

### 7. 事後テスト：問題5の結果

光合成量をさらに増やす条件を自由記述させた問題5の結果を Table 9 に示す。「二酸化炭素濃度0.1%以下

Table 9. 事後テスト・問題5の得点分布

|         | 0点 | 1点 | 2点 | 3点 | 4点 | 平均得点 |
|---------|----|----|----|----|----|------|
| E群(39人) | 7  | 5  | 9  | 5  | 13 | 2.31 |
| C群(39人) | 9  | 14 | 8  | 3  | 5  | 1.51 |

上」「温度30°C」の記述に各2点を与えて4点満点とした(問題において光の強さ条件はすでに上限に達しているため得点の対象とはしなかった)。「CO<sub>2</sub>濃度調節」「温度の調節」等記述はあるが「0.1%以上」「30°C」が記入されていない場合には各1点を与えた。

E群の得点(2.31)は、C群の得点(1.51)に比べ有意に高得点だった( $t=2.51$   $df=76$   $p<.01$ )。H群L群ごとに平均得点をみると、EH群2.55・CH群1.73、EL群2.00・CL群1.23であり、いずれもE群が上回った(各々、 $t=2.00$   $df=42$   $p<.05$ ,  $t=1.55$   $df=32$   $p<.10$ )。ちなみに0点・1点の低得点者はE群12人(31%)、C群23人(59%)と有意にE群が少なく( $\chi^2=6.27$   $df=1$   $p<.01$ )、3点・4点の高得点者はE群18人(46%)、C群8人(21%)と有意にE群が多かった( $\chi^2=5.77$   $df=1$   $p<.01$ )。問題3の場合と同様、E群の方が光合成量を増やすための適切な条件をより多く記述し得た。

### 8. 事後テスト：問題6の結果

異なる光の強さのもとでの光合成量と二酸化炭素濃度の関係を尋ねた問題6の結果を Table 10 に示す。

グラフ読み取り問題(問題6-1)は両群高成績であり、差は認められなかった。

二酸化炭素濃度0.03%の位置を選択させる問題(問題

Table 10. 事後テスト・問題6の正答者数

|         | 問4-1 | 問4-2 | 問4-3 |
|---------|------|------|------|
| E群(39人) | 34人  | 17人  | 13人  |
| C群(39人) | 33人  | 22人  | 7人   |

(註) 問4-3の正答者は、両群ともすべての者が、問4-1に正答した。

6-2)の正答者はC群の方がやや多いが、統計的に有意な差ではない( $\chi^2=1.28$   $df=1$   $p>.10$ )。両群とも誤答は(ウ)の選択が多かった。

光の強さ1.5ワルクスのときの光合成量をあらわすグラフを記入させる問題(問題6-1)の正答者はE群13人C群7人であり、E群の方が有意に多い傾向にあった( $\chi^2=2.42$   $df=1$   $p<.10$ )。H群L群ごとに正答者数をみても、EH群8/22人(36%)・CH群4/22人(18%)、EL群5/17人(29%)・CL群3/17人(18%)であり、いずれもE群の方が多かった。問題4-2と同じくこの問題も教材の深い読み取りが必要な課題であり、問題4-2とともにこの問題でも仮説2が検証されたことは意味あることといえよう。

## 討 論

本研究は、光合成量を規定する要因を説明した文章教材を提示するに際し、教材文を「工作的表現」にすることが学習者(読み手)にどのような効果をもたらすかを検討したものである。

実験の結果、教材内容を興味深く感じる(仮説1)は、生物分野の学習が好きではない者において検証された。また、高い事後テスト成績を示す(仮説2)が部分的に検証された。以上の結果をふまえて全体的な討論を行なう。

第一に、仮説1が生物分野の学習をあまり好まない者において認められた点について。このことは、教材文が工作的表現化されて提示されると、その分野の勉強が好きでない者も当該学習に積極的に取り組み得るようになることを示唆している。読み手にとって重要な工作的目標がはじめに提示され、その目標に向かって解決がはかられていくという表現(工作的表現)がとられたことに

よって、学習者は「工作者」の立場で文章を読み進めたからだと思われる。

今回得られた知見は文章教材の学習に対する学習者の興味をひきおこす途を示していることになり、大きな意義をもつものと思われる。

第二に、仮説2が部分的に検証された点を検討する。E群C群間に有意差が確認されなかった問題の多くは、両群とも高成績をあげたものであった。ここで求められた内容は今回の大学生にとって再学習にあたっており、そのため高成績をあげて両群間に差が生じなかったものと思われる。また、「限定要因」という名称を記入させる問題（問題1）ではC群の方が高成績の傾向にあったが、結果と考察の項で述べたように、その名称そのものは「光合成量と要因」の理解において重要なものとは言えない。

さて、E群の成績がC群の成績を有意に上回ったのは問題3、問題5、問題4-2、問題6-3の4問であった。問題3、問題5は光合成量をさらに上げるための条件を自由記述させる問題であり、E群の方が適切な条件をより多く記述できたわけである。ただし、E群に与えられた教材文章が「光合成量を最大にする」という枠組で記述されていたため、事後テストにおいても記憶していた条件をすべて記入しようとした者が多かった。一方C群では現状の光合成量を少しでも上げればよいと判断した者がE群よりも多く、記憶していた条件をすべて記入しようとする者が少なかった、という解釈も可能である。しかし0点の者（この答では光合成量は増加しない）は問題3、5ともC群のほうが多い（有意ではないが）。このことは（上述の解釈も否定はできないものの）、E群の方が光合成量を上げる条件をより多く記憶していたという点を示唆するものと考えられる。

問題4-2、問題6-3は、それぞれ二酸化炭素濃度0.16%の光合成量をあらわすグラフ、光の強さ1.5万ルクスのときの光合成量をあらわすグラフを記入させる問題であり、事後テスト問題の中で教材の深い読み取りが必要な課題であった。われわれはとくにこれらの問題で仮説

2が検証された点を重視したい。工作的目標が示されそれを解明していくという「工作的表現」で教材を提示したことにより、教材文との間により活発な相互作用を生じさせ得たことがうかがえる。学習者（読み手）は、光合成量を最大にするという目標の実現をめざす際に、「工作者」の立場でその状況がどのような操作を加えることができるかという点をより強く意識化したのであろう。

最後に、以上の結果は大学生を対象にしたものであり、学習内容は彼らにとって再学習にあっていた。もっと年少の学習者の場合にも、あるいは初学習の場合にも、今回と同様の結果が得られるかどうかは今後さらに検討する必要がある。

## 引用文献

- 細谷純 1977 大自然の知的探検における「きまり」の役割 学図教科研究・小学校理科, 59, 1-5.  
 進藤聡彦・吉田明子 1987 文章理解における工作的教示の効果 東北教育心理学研究, 2, 11-19.  
 高木徹・麻柄啓一 1985 幼児の法則学習における工作的発問の効果 千葉大学教育学部研究紀要, 34(1), 81-88.

## 資料

### 〈P2（導入部）の読み物一両群共通〉

植物は、光をエネルギー源にして、水（ $H_2O$ ）と二酸化炭素（ $CO_2$ ）から、生命活動に必要なエネルギーや体の材料をつくり出す。この働きが“光合成”と呼ばれるものであり、植物を特徴づけるものである。

そして人間を含めた動物たちは、直接、間接に植物を食べて生命活動を維持する。草食動物は直接草を食べ、肉食動物は草食動物を食べることによって、生命を維持し子孫を残すのである。すなわち、動物たちにとっても“光合成”は必要不可欠のものなのだ。

### 〈E教材のP3の読み物〉

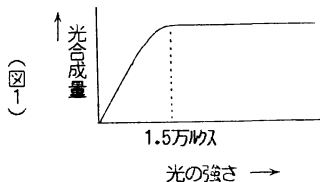
近年の人口の増加はいちじるしい。人類が生命を維持していくうえで、食糧となる農作物（植物）を“できる

だけはやく、かつ豊かに作る”ことはきわめて大事なことである。そのためには農作物の光合成を活発にしてやらなければならない。光合成が活発になればなるほど、植物ははやくかつ豊かに成長できるからである。

以下では、食糧となる農作物を“できるだけはやく、かつ豊かに作る”ためにはどういう条件にすればよいかを見つけていこう。

同一の植物でも日なたと日かげでは、日なたの方がよく育つ。これは日なたの方が生命活動に必要なエネルギーや体の材料がよくつくられるということであり、言い換えると、日なたの方が光合成が活発に行なわれることを意味する。

日なたと日かげの状況の違いとしてまず第一に考えられるのは“光の強さ”であろう。日なたでは10万ルクス程度あっても、日かげに入ると1万ルクス以下に落ち込んでしまう。どうやら光を強くしてやると光合成は活発になるらしい。そこで最適な光の強さを見つけるために他の条件を固定して光の強さだけを変化させる実験を行なってみた。すると図1のような光合成量が得られた。

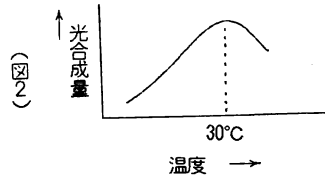


光合成量は光が強くなるにつれて増加し、光の強さが1.5万ルクスのとき上限に達した。光をそれ以上強くしても光合成量が増すことはなかった。

光合成をできるだけ活発にさせるためには、すなわち農作物をできるだけはやく、かつ豊かに育てるためには“光の強さ”を1.5万ルクス以上に保てば最適だということになる。

さて、日なたと日かげでは光の強さの他に温度も違い、日なたの方が高い。どうやら温度を高くしてやると光合成は活発になるらしい。そこで最適な温度を見つけるために、他の条件を固定して、今度は温度だけを変化させる実験を行なってみた。すると光合成量は図2のグ

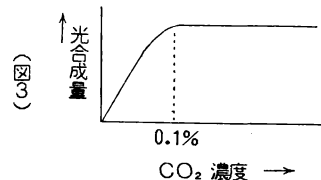
ラフのようになった。



光合成量は温度が高くなるに従って増加し、ほぼ30°Cで最高になった。それ以上に温度を上げると逆に光合成量は低下しはじめた。

光合成をできるだけ活発にさせるためには、すなわち農作物をできるだけはやく、かつ豊かに育てるためには“温度”を30°Cに保ちつづけるのが最適なのである。

光合成の原料のひとつである二酸化炭素(CO<sub>2</sub>)は通常の空気中には0.03%しか含まれていない。空気中のCO<sub>2</sub>の濃度を濃くしてやれば原料が増えることになるわけだから光合成は活発になるかもしれない。そこで他の条件を固定してCO<sub>2</sub>の濃度だけを変化させる実験を行なった。すると図3のような光合成量が得られた。



光合成量はCO<sub>2</sub>の濃度が通常より高くなるに従って増加し、濃度が0.1%のとき上限に達した。CO<sub>2</sub>の濃度をそれ以上高めても光合成量は増すことはなかった。

光合成をできるだけ活発にさせるためには、すなわち農作物をできるだけはやく、かつ豊かに育てるためには“CO<sub>2</sub>濃度”を0.1%以上に保つことが最適なのである。

このように農作物(植物)をできるだけはやくかつ豊かに作るための条件、すなわち光合成量を決定する“光・温度・CO<sub>2</sub>濃度”の3つを限定要因という。

〈C教材のP3の読み物〉(図はE教材と同一…略)

植物の成長は光合成量によって異なる。光合成が活発になれば、植物ははやくかつ豊かに成長できるのであ

る。では、どのような条件のとき光合成量は多くなったり少なくなったりするのだろうか。以下では、光合成に影響を与える条件について検討していくことにしよう。

同一の植物でも日なたと日かげでは、日なたの方がよく育つ。これは日なたの方が生命活動に必要なエネルギーや体の材料がよくつくられるということであり、言い換えると、日なたの方が光合成が活発に行なわれることを意味する。

日なたと日かげの状況の違いとしてまず第一に考えられるのは“光の強さ”であろう。日なたでは10万ルクス程度あっても、日かげに入ると1万ルクス以下に落ち込んでしまう。どうやら光の強さは光合成量に影響を及ぼすらしい。そこで光の強さと光合成量の関係を見るために他の条件を固定して、光の強さだけを変化させる実験を行なってみた。すると図1のような光合成量が得られた。

光合成量は光が強くなるにつれて増加し、光の強さが1.5万ルクスのとき上限に達した。光をそれ以上強くしても光合成量が増すことはなかった。

光合成が最も活発に行なわれるのは“光の強さ”が1.5万ルクス以上の場合ということになる。

さて、日なたとか日かげでは光の強さの他に温度も違い、日なたの方が高い。どうやら温度も光合成量に影響を及ぼすらしい。そこで温度と光合成量の関係を見るために他の条件を固定して、今度は温度だけを変化させる実験を行なってみた。すると光合成量は図2のグラフのようになった。

光合成量は温度が高くなるに従って増加し、ほぼ30°Cで最高となった。それ以上に温度を上げると逆に光合成量は低下しはじめた。

光合成が最も活発に行なわれるのは、“温度”が30°Cの場合ということになる。

光合成の原料のひとつである二酸化炭素(CO<sub>2</sub>)は通常の空気中には0.03%しか含まれていない。空気中のCO<sub>2</sub>の濃度が変化すれば、原料が増減することになり、光合成量も変化するかもしれない。そこで他の条件を固

定してCO<sub>2</sub>の濃度だけを変化させる実験を行なった。すると図3のような光合成量が得られた。

光合成量はCO<sub>2</sub>の濃度が通常より高くなるに従って増加し、濃度が0.1%のとき上限に達した。CO<sub>2</sub>の濃度をそれ以上高めても光合成量は増すことはなかった。

光合成が最も活発に行なわれるのは“CO<sub>2</sub>濃度”0.1%以上の場合ということになる。

このように光合成量を決定する“光・温度・CO<sub>2</sub>濃度”の3つを限定要因という。

#### 〈E教材のP4の読み物〉

農作物を“はやくかつ豊かに作る”ためには、農作物の光合成をできるだけ活発にさせることが必要だ。それには、光の強さを1.5万ルクス以上に保ちつづけ、かつ30°Cを維持し、さらにはCO<sub>2</sub>濃度を0.1%以上にしつづけなければならないことになる。

ここ20年ほど前から急に目立つようになったビニールハウス栽培は、実はその状態に近づけた農作物の生産方法なのである。

ビニールハウスのビニールは無色透明であるため1.5万ルクスをはるかにこえる太陽光線を充分に通すことができる。さらに密閉した部屋にしてあるので風が通り抜けず、内部の温度を外部よりも高くすることができる。さらには、夜のあいだ農作物の呼吸によって排出されたCO<sub>2</sub>を外に出さないようにしてあるので、昼ごろまではハウス内のCO<sub>2</sub>濃度を外部より高く保つことができる。

こうしてビニールハウス内で栽培すると農作物の光合成を活発にさせることができる。それにより農作物をはやくかつ豊かに作り上げることができるようになったのである。

それだけではない。さらに農作物をはやくかつ豊かに作るために、夜どおし電灯をつけて光の強さを24時間1.5万ルクス以上に保ちつづける。かつビニールハウス内を暖房し温度を30°Cに保ちつづける。さらにはCO<sub>2</sub>ポンプを用意しCO<sub>2</sub>をハウス内に送りこむことにより濃度を0.1%に維持する、ということも実際に行なわ

れている。こうすると農作物の生育期間を半分以下に短縮することができるのである。

たとえば“レタス”の場合、普通は出荷までに2ヶ月はかかるものがこの特別のビニールハウスを使うことによって、わずか2週間で出荷するまでに成長させることができるのである。

#### 〈C教材のP4の読み物〉

光の強さが1.5万ルクス以上、温度30°C、CO<sub>2</sub>濃度0.1%以上のとき、植物の光合成は最も活発に行なわれる。

ここ20年ほど前から急に目立つようになったビニールハウスは、それに近い状態になっている。

ビニールハウスのビニールは無色透明であるため1.5万ルクスをはるかにこえる太陽光線が充分に通る。また密閉した部屋なので風が通り抜けず、内部の温度は外部よりも高くなっている。さらには、夜のあいだ農作物の呼吸によって排出されたCO<sub>2</sub>が外に出ないため、ビニ

ールハウス内のCO<sub>2</sub>濃度は昼ごろまでは高くなっている。

このようにビニールハウス内では植物の光合成は活発になる。その結果、植物（農作物）は、はやくかつ豊かにできあがるのである。

またビニールハウス内に電灯をつけ、光の強さが24時間1.5万ルクス以上になるようにし、かつハウス内が温度30°Cになるように暖房する。さらにはCO<sub>2</sub>ポンプを用意しCO<sub>2</sub>をハウス内に送りこんでCO<sub>2</sub>濃度を0.1%にしてみる。すると植物の生育期間は半分以下になる。

たとえば“レタス”の場合、普通は出荷までに2ヶ月はかかるものがこの特別のビニールハウス内ではわずか2週間で出荷できるまでになるのである。

**謝辞** 本研究をまとめるにあたり千葉大学の麻柄啓一氏の助言を得ました。厚く御礼申し上げます。

## SUMMARY

The purpose of this study was to evaluate the effects of a writing style, identified as constructive expression, on the comprehension of a scientific text. Constructive expression is a style of writing defined as follows: The beginning of the text gives the aim promising some kind of satisfaction to the reader, and successive passages go on to elucidate the various conditions in order to realize that aim.

Seventy-eight college students were randomly divided into experimental and control groups. Both groups were presented with 5 pages of questionnaire and reading materials. The student's interest in learning

biology was surveyed on the first page. Pages 2, 3 and 4 presented an explanation of photosynthesis and the actions of limiting factors. This was presented in the author's constructive-expression writing style for the experimental group, and in ordinary expository writing style for the control group. On page 5 the students were requested to answer, "How interesting did you find this text?" and, "Give reasons for your evaluation." After the reading materials were collected, a reading comprehension test was administered. It was concluded that the constructive-expression writing style facilitated better comprehension and interest in the text.

# 文章の理解過程について

## ——射映と地平構造——\*

秋田大学 後藤恒允\*\*

### 1. 主題と方法

理論的には必ずしも新しい方法ではないというのに、解釈学や現象学が今でも、あるいはむしろ今になって切実に、人々の関心を引くのはなぜだろうか。(1)

哲学者中村雄二郎はこのように述べて、その理由をいくつかあげたあと、その中で最も重要であり、また彼にとってとりわけ関心があるものとして、次の理由をあげる。

他我の認識、他我経験の理解を中心として、われわれ人間はどこまで他者(非自己)が内在的に理解できるか、さらにはものごとを理解し、認識するのはどういうことなのか、突っ込んで問われるようになるからである。

中村があげる、他者の内在的理解という課題は、われわれのコミュニケーションにとって切実であるが、しかし解明の困難なものである。殊に、「書き手と読み手とが直接対面する『現場』(2)」がない文章理解において、読み手が他者の書いた文章の表現構造に即しつつ「一貫性のある内的な表象(3)」をつくりあげていく、その意識の過程を究明することはむずかしい問題である。

本稿は、この文章の理解過程に、中村の指摘にあるように、「現象学」の面からアプローチしようとするもの

で、認知心理学・現象学・受容美学の相同性を通して考察するという方法をとる。

最初に認知心理学の「視点」的方法をあげ、その方法を援用して現象学的認識について検討したい。次に、フッサールの「連合」—「受動的統合」という概念を契機として、文学テキストの理解過程考察へつないでいきたい。

現象学と受容美学を原理的に結びつけているのは、ものを「射映(Abschattungen)」として捉え、それらのあらわれてくる「地平」にももの實在性が潜んでいるとする考え方である。

いっさいの實在は、「特定の『視点』と相関的に、さまざまの『遠近関係』のなかで、ある『方位』から、種々の『側面』を示すという仕方と与えられる(4)」。次節で示す宮崎清孝の円錐の知覚は、認知心理学の立場からこの「射映」を鮮やかに解き明かす。

この「射映」面を知覚する「現在の顕在的経験のなかで、『ともに思念され』『予描されている』潜在的経験への指示連関」が「地平」である。(5) 本稿はこの「地平」がもつ弁証法的構造のダイナミズムを解き明かすことを通して、文章の理解過程を考察する手掛かりとしようとするのである。

### 2. 認知心理学——「視点的方法」による概念理解が示唆するもの

フッサールはもの見方として、競合的な二つの認識方法をあげる。一つは「自然的見方」で、これは、もの

\* Concerning the understanding process of the sentences  
—The Abschattungen & the structure of horizon—

\*\* GOTO, Tsuneyoshi (University of Akita)



を、あらゆる可能な経験を超えた实在自体とする超越的認識である。他の一つは、ものを射映面に現前化すると考える先験的認識である。この認識の競合について、認知心理学の立場から、宮崎は、概念理解の方法に「概念達成」と「視点的方法」があることをあげ、図形モデルを使いながらその違いを説明している。<sup>6)</sup>「概念達成」とは、多くの個別例から共通の属性を抽出して「概念の定義を知っていく」「定義による概念理解の方法」である。一方、「視点的方法」とは、「概念のまわりで視点を連続的に移動させ、それによって概念を一つの概念たらしむる統一を実感できる」ような認識である。宮崎は、「視点的方法」の好例として下図の知覚をとりあげる。

いま、円錐を平面 $\pi$ （以下 $\pi$ と略記）で切断し、その面を視点Eから見るとする。このとき、A図のように、 $\pi$ を底面と平行にし、真上から見た切断面は円である。つぎに $\pi$ を次第に傾け、それと同時に $\pi$ と直角になるように視点Eを動かしたとき、切断面はやがて楕円形（図B）となり、放物線（図C）となり、双曲線（図D）となる。（切断面A B C Dは、ほとんど無限ともいえる遠近法的地平の一部であることに留意）。

切断面A～Dは、円錐を $\pi$ で切る過程と結びつけずに個別的に示されたときは、それらの間になら関連のないものと感じられる。しかし、前述の切断過程と結びつけたとき、これらは有機的につながる。しかも、「これらの背後にこれらを統一していく何かがあるのだ、ということが、自然と感じられるようになる」。つまり、切断面A～Dという顕在的なものを通して、円錐という潜在的なものを意識内に形成することを実感する。

こうした「視点的方法」による知覚の特徴について宮崎は、「直接的には概念の一側面としての個別例を対象

としながら、それをとおして間接的に概念自体を対象とする」「二重性」にあると指摘する。この指摘は文章理解にとっても重要である。

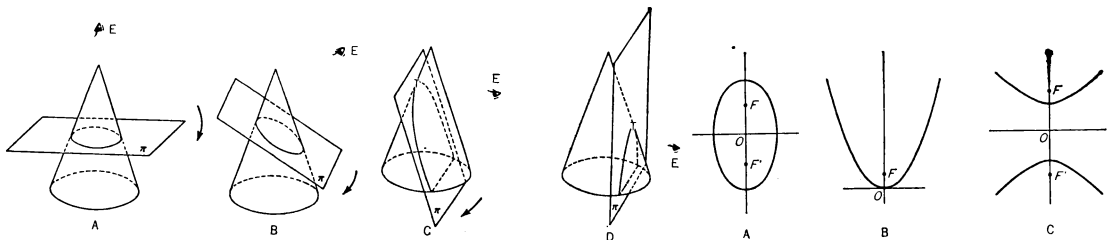
ところで、この円錐の知覚を、三木清が使っている先所有・先観取・先把握ということばで補って理解することもできよう。<sup>7)</sup>

たとえば、私の部屋にある机は、私がおの上でなにかを書いたり読んだりするという具体的ななかかわり方、「関心」によって、机は初めて机としての存在意味を発揮する。このとき、机は、私という認識主観と対立する客観的な対象ではなくて、私の生にとって、ある意味をもつものとして具体的に解釈されてある在るもの、「所有されて在る」ものである。机が私にとって「現実的」であるのは、私に「所有され」た存在だからである。これが先所有の意味であって、すべての現実的存在は、先所有としてあるといえよう。

この円錐も、先所有的現存在たりえようとしている仮説的なモデルと考えられよう。

さて、すべての存在は絶えず生成消滅して姿を変える。しかも、そのときどきの姿は、ある存在のそのときどきの姿としてあり、その顕われ方も多様であり得る。けれども、現実にあっては、ひとつの限定された姿として顕われるのであって、このような限定は「関心の目当てを当てとして」行われる。たとえば、私が演説するとき、目の前の事務机は演壇として限定されて私に顕われる。こうした見え方が先観取である。多様なパーソナリティをもった人間も、先観取によって、変化に富んだ生涯はある統一した姿を顕わにする。

円錐の切断面も、先観取において、円錐を指向するものとして統一して知覚される。



先把握はまさにここに生まれる。私は、さまざまな切断面の連続して変化する図形を知覚しながら（すなわち関心を持ちながら）、それに「表現」を与えようとしている。これは何よりも関心の「安定」を得るために、円錐を「公共的にし、理解され得るものにしようとする」心の作用である。それは自然に、円錐の「存在を存在そのものから示」そうとするロゴスを捉えることになる。しかも、先観取で述べたように、「ロゴスによる存在の表現は現実にはつねに一定の方向に限定される必然性をもつ」ていた。先把握とは、「関心が存在をロゴスをもって顕はにすると、その表現がつねに一定の方向に於て行はれることを意味してゐる」のである。

### 3. 現象学——五つの観点から

前の節で、射映面に現前化する対象の実在性を知覚することについて考えた。ただ、説明の便宜上、円錐は、自然的な現象として、線描であり、あらかじめ全体像を見ることができた（以下「線描円錐」と略記）。しかし、現象学とは「意識による対象の構成という統一的な全体的名称に還元される」<sup>(6)</sup>のものであって、比喩的にいえば、表象的円錐は部分的な射映とのかかわりの中でわれわれの意識の中に形成されていく点描でなければならない（以下「点描円錐」と略記）。それは、目であらかじめ見られない。点描円錐の表象は、線描円錐の知覚と単純に重ね合わせることができないのである。以下、二つの円錐の相同性に注目しながら、点描円錐の表象について五つの観点から考察してみたい。

#### 〈1〉対象と射映

フッサールは、現象学の「対象」を、「つねにあらかじめ思念されていて、いずれ実現さるべき意味によって意識されている同一性の極であり、意識のそれぞれの瞬間において、意味上の対象に所属するノエシ的指向性の指標である」<sup>(9)</sup>と述べる。ものは、さまざまな射映面をわれわれに示しながら、その射映面を超えてわれわれの意識のなかで統一的な構成体となろうとしている。しかも、それは「像」のうちに与えられ、像から像への

総合的移行のなかで構造化される」<sup>(10)</sup>のものである。しかし、われわれの意識内に喚び起された像、すなわち心像（イマージュ）は、知覚像のように確かなものではない。M. ポンティによれば、それは、「〈対象の現存〉とみなされたがっている〈対象の不在〉なのであり、〈靈魂を喚び出す〉という意味で〈対象を喚び出す〉ことなので」<sup>(11)</sup>ある。

ここに示された「対象」のあり様は、ことばと意味との関係に示唆を与える。意味は、ことばを離れて、あらかじめ客観的に完結されたものとして存在するのではない。射映としてのことばと、読者とのかかわりあい（相互作用）のなかで、〈対象の現存〉たろうとしているイメージなのである。文章理解とは、このイメージに意味を喚び出そうとする、読者の「意識全体」のかかわり方だといってよい。

#### 〈2〉想像

想像とは、単なる空想なのではない。想像するということは、「不在な対象との或る関係を設定する」<sup>(12)</sup>読者の意識のあり様であって、イメージを仲立ちとした、対象とわれわれとのかかわり方をいうのである。滝浦静雄は、われわれの身体は、構成しつつ構成されるものだとする身体論に触れながら、想像について次のように述べる。

われわれはここで、想像一般について、両義的な身体存在についての主観が、みずからに物を出会い合わせるべく、無規定性のうちにも一つのスタイルをもった或る地平を構想するところに、その本質がある、と結論することが許されよう。この地平のなかで、われわれは物の輪郭を限り取り、その見えざる側面を現前化しつつ、物を一個の形象としてつまりフッサールの言う「像」として構成することになるのである。<sup>(13)</sup>

想像力の定義は多様であり、また想像力によって産み出されたイメージは知覚に比べて確かめにくい。このため、ことばに明示性のみを期待し、的確な主題や要旨を伝達の中核にしようとする思潮の中で、イメージや想像

(力)の機能は不当に貶められている。しかし、想像力は、次の理由からも、重要視されねばならない。

- (ア) 現実をデフォルメし再構成する力である。(イ) 現実を超越する力である。(ウ) イメージを生む力である。
- (エ) 事象や文章内の部分的スキーマをつなぐ力である。
- (オ) 「空所」を補充する力である。文章に一貫性を持たせる力である。(カ) 未来を予見する力である。(キ) 既知を未知に転移する力である。(ク) 含意性を生む力である。(ケ) 隠喩を生み、理解する力である。

### 〈3〉 受動的綜合

W. イーザーは、テキストと読者との相互作用を、「読者自身が意味構成を行うにつれて特定の構成をされる」ものと捉え、「ここにこそ、受動的綜合という表現の適切なところが示されている」<sup>44</sup>と述べる。この構成しつつ構成されるという相互作用を、イーザーは、フッサールの用語を借りて説明しようとした。

われわれは、何かを知覚し始める（能動的発生）と同時に、「その形式を生み出した根源的創造作用を遡り」始め、そのなかで「たえず新たな綜合を行う受動的形式の本質的法則に会」う。フッサールは、これを「受動的綜合」と呼ぶのである。

これをイーザーに戻して言えば、テキスト受容においては、意味（テキストのさまざまな局面に内包された指示総体）と意味内容（読者が意味を自己の生活にとり入れること）の二つがはたらき合う。この結果、「読者が異質の現実を構成するうちに、自分自身も構成されるという経験の働きは確実なものとなる」。イーザーは、この「経験」すなわち「受動的綜合」の中核となるのが、イメージであると断じている。イーザーにとって、イメージとは、「対象物が残した痕跡」や、単なる「視覚作用」ではない。イメージとは、ことばと概念との中間にあって「まさにそれそのものとしては見ることのできない」「対象に向かって開」かれた通路であり、「対象をそれがおかれている深みからとり出して、それに関する暗黙の知識の機能をあらかじめ形づける」ものであった。ここにいうイメージが視覚的像ではなくトータルイメー

ジであること、授業においてもこれを混同してはならないことを、われわれは確認する必要がある。

さて、想像力が産み出すイメージ作用は、文学的文章にだけ関係があるのではない。渋谷孝は、説明的文章の読解のポイントを、「体験的な力を基礎にして文章を読みながら、未知のことを、既知のことを基礎にしてことばを頼りに類推したり、想像したりすることである」<sup>45</sup>という。この場合の「類推」「想像」も同じような意味である。ただ、「想像」「類推」の「正しさを保証するよりどころ」が違うだけである。説明的文章の場合は「ことばの論理」であるのに対し、文学的文章の場合は、視点の移動による「主題—地平構造」の形成と空白の補充にかかわるのである。

### 〈4〉 連合——予覚と保有

線描円錐で、われわれは $\pi$ を一定の方向に動かし、 $\pi$ の左右の傾きも一定にし、視点も $\pi$ と直角になるようにして円錐を知覚した。しかし、点描円錐は、 $\pi$ の方向も傾きも、視点の角度も複雑な動きのなかで表象されつつある。しかも、切断面はなにかを指して「連合」している。「連合」とは、受動的綜合の原理であり、「指向性をあらかず名称であ」った。具体的には、「内在的時間対象としての構成」「客観的な空間時間的世界に属するあらゆる自然対象の構成」をさす。フッサールは、「連合」を意味構成の原理として新しい価値を与えたのである。

テキストの複雑な構造や読書過程の多様な仕組みと、フッサールのいう「連合」との関係については稿を改めて論ずることにし、二三の点に触れるにとどめる。

#### ① 予覚（未来指向）と保有（過去指向）

点線円錐を形成していくとき、これまでの記憶にたよりながら、次にあらわれる地平を期待する。しかし、期待は、新たな切断面が示されることによって充足すると、記憶の地平に退き、修正を加えられ、次に来る期待を生む。期待と記憶は、このように弁証法的な「志向的相関体」として、潜在的な予描である「地平」を展開していく。フッサールは、この期待すなわち「知覚のそのつどの局面に応じて新しい意味をもつ前指向（未来指

向)を「予覚」と呼び、知覚がつねに属している「想起可能な記憶という潜在性としての過去の地平」<sup>44</sup>を保有(過去指向)と呼ぶ。

W. イーザーは、「読書はどの瞬間をとっても、予覚と保有との弁証法ということができる」<sup>45</sup>として、予覚と保有が「読書過程においても基本的な役割を果たす」ことを作品に即して実証している。

しかし、保有と予覚の弁証法によって語と語が前後で結びつき、物語は直線的にだけ進んでいくのではない。すなわち、明示されている統辞関係のなかでだけ物語は進行するのではない。その背後にあって、記憶の中で、語と語は前後関係を飛び越して結びつき合う範列関係のもとにもある。統辞関係に関しては、相互主観的な了解が成り立つが、範列関係にあっては、潜在的な記憶の中からのどの語とどの語を選択し結びつけるかは読み手にゆだねられる。

統辞関係と範列関係を交わらせて文章を理解することは、説明的文章にあって必要である。小田迪夫は、説明的文章の読みの指導が範列の軸にかかわらせる面の弱かったことを指摘し、「両軸の交わる成立する思考の軌跡」を作り出していくことにあると、今後の課題を示している。

## ② 地平

点線円錐(意識対象)は完結していき、切断面によって現に与えられている地平と、これから生起してくる地平との弁証法的なかわりが解明されるなかで、初めてはっきりしてくる。

イーザーの受容美学では、テキスト構造は、レパトリーにかかわる「前景—背景」の構造と、それを具体化する、ストラテジーとしての「主題—地平構造」との関連のなかで、明らかになる。その具体例は後述するとして、ここではレパトリーにおける選択過程に少し触れたい。

虚構テキストとは、現実のシステムのなかで排除されたもの、潜在化され否定された可能性を選択して結合させた、現実とは別の準軸である。したがって虚構テク

ストは、現実のシステムの欠落部分を補完するものであり、現実を変形することによってかえって現実の真相を伝達する装置だといえる。しかし、テキストのなかにはその選択過程が明示されていない。読者は選択決定の動機を自分で発見しなければならない。読者はしかし、それを達成することによって、虚構テキストが設定した現実に対応し、その結果自分をとりまく現実を見直すことになる。この過程には、読み手主体の認識が反映されざるをえない。

このことは、説明的文章についてもいえる。表現された事実は、筆者の認識主観によって選択され、結合された論理性をもつ秩序である。読み手は、テキストの構造を解明することによって、新しいものの見方を身につける。しかし、それは筆者の認識や論証過程の追体験ではなく、自分の生活体験と思考に照らして、批判的に捉え直すことによって自分の認識力に転移できるのである。

## 〈5〉 視点

私は自分の手を見ることはできても自分の目を見ることはできない。目は鏡に写せるという意味では「客観的身体」であっても、やはりそれを見ている目を見ることはできない。私の見るという行為は、いま、ここという特定の視点から見ている。この、私によって内がわから主体的に生きられている身体、すなわち「現象的身体」によって、私は射映の束としての実在を見るのである。

前述したように、実在とは、無限の射映面を地平として示しながら、そのかなたに「本質」を予料させる「潜在性」であった。したがって見るという行為は、「現象的身体」によって、〈対象の現存〉とみなされたがっている〈対象の不在〉を〈現存〉とみなすこと、すなわち現前化させることであった。M. ポンティは「視覚」を、「私が私自身から不在となり、存在の裂開に内側から立ち合うために贈られた手段なのである」<sup>46</sup>という。そのとき、見るということは、私が〈ここ〉から出て〈対象の現存〉とみなされたがっている実在の自己形象化に立ち合うことを意味する。後に、ポンティは、「われわれが知覚するのではなく、物があそこでおのれを知覚する

のである——われわれが語るのではなく、言葉の底で真理がおのれを語るのである」<sup>10</sup>と述べている。実は、われわれに構成されるものであるとともに自らを構成する、「見分けにくい能動と受動」<sup>11</sup>を、そのなかにひそませているのである。

以上から、「知覚的世界」とは、「身体的主観性によって生きられるかぎりでの世界であり、この世界の統一性と身体の統一性とは完全に相関的である」<sup>12</sup>ことが明らかになった。このことは、文章理解における「視点の移動」の機能にも次の点から示唆を与える。

イーザーは、「視点」を、「読書の場合についていえば、読者がテキストを見渡せる位置、つまりテキストのさまざまな叙述の遠近法（の射映）によって誘導され、意味地平を構成することができるような位置を指す」<sup>13</sup>と指摘する。読書過程にあって、この「視点の移動」は、「空白（空所と否定）」を発見させ、想像力によってそれを補充させるという、テキスト形成の原動力となる。

この「視点」はしたがって、統一された視点でなければならぬ。分散した視点はテキスト内世界の統一的把握に混乱をもたらすことになる。

「視点」は、文章理解におけるテキスト形成や、国語の読みの学習指導に欠かせない要素である。

#### 4. 受容美学——『源氏物語』冒頭の読みを一例として——

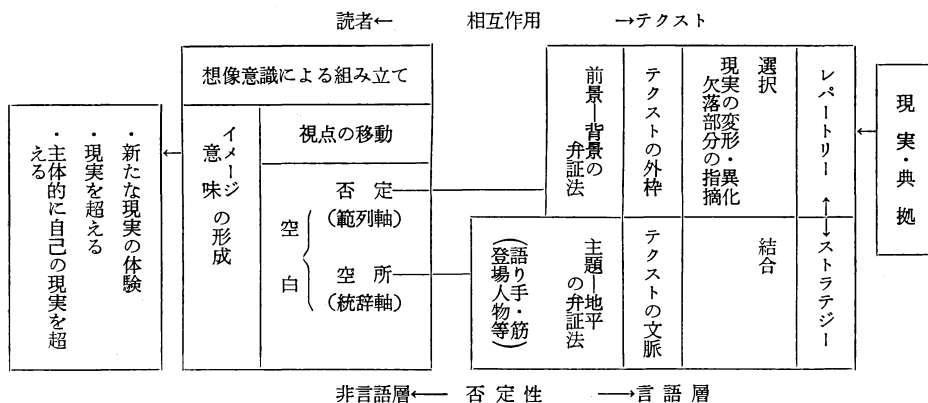
筆者はこれまで、射映の「二重性」に繰り返し触れて

きた。この「二重性」を、テキストの伝達構造についていえば、「テキストの言語表現は、表現されていないものによって裏うちされている」ということになる。イーザーは、この「重層性」を「否定性」と呼ぶ。<sup>14</sup>彼の解明しようとした「否定性」の全体像を簡略に図式化すると、下の図のようになる。

いま、この図を説明すると次のようになる。顕在層としてのテキストは、レパートリーとストラテジーから成る。レパートリーでは、現実の準拠枠から欠落部分を選択し、現実を変形し異化する。レパートリーはテキストの外枠をつくり、テキストに選択された要素が前景、本来の準拠枠が背景となり、これらは弁証法的関係をつくって理解過程の核心をつくる。ストラテジーは、選択された要素（語り手・登場人物・筋・虚構の読者）を組み立てることを任務とし、これらがさまざまな遠近法をもってあらわれるのを、主題—地平の構造という枠組みの中で結合し、テキストの文脈をつくる。

しかし、レパートリーおよびストラテジーの結合は、テキストが全て指示するのではなく、「視点」の移動によって読者が想像力をもって構成していかなければならない。しかも、読者は、結合するよう暗示された「空白」を補充し、「受動的綜合体」であるテキストのイメージを形成するよう促される。この言語層と非言語層の相互浸透、「明示と暗示の弁証法」によって、テキストと読者との相互作用が始まる。

空白には、パラディグマ軸に関連する「否定」と、シ



ンタグラマ軸に関連する「空所」がある。読者は、この空白を想像力によって補充し、さまざまなセグメント(断片)を結びつけることによってイメージを形成するのである。虚構テキストの一貫性はそこに形成される。しかも読者は、イメージを形成しつつ、自らそのイメージの中に住みつき生きるのである。読者は、このイメージ体験のなかで、変形され異化された現実と立ち合い、本来の準拠枠である現実を捉え返して現実を超えることができるのである。

イーターが解明しようとした文学テキストの読書過程(受容美学)は、以上のように、現象学の見事な反映であった。それは、文学テキストだけでなく、射映—地平構造による文章の理解過程一般の解明にも、示唆を与える。

受容美学は、1970年代以来、ドイツでは理解指導の原理になっている。しかし、わが国では、実践として具体化し普及するまでに至っていない。ここでは数少ない実践的報告のなかから、三谷邦明の論考『『源氏物語』—桐壺巻あるいは多義的な〈読み〉への招待—』<sup>4)</sup>をとりあげ、上記の用語で補いつつ、簡略に、この理論を適用する有効性について考察してみたい。(『源氏物語』冒頭部「いづれの～なほ抛り所なく心細げなり」。以下、冒頭部と略記。本文省略)。

三谷は、「物語」としての初期物語と、「小説」としての『源氏物語』の差異を、次のようにとらえる。初期物語は、「出来事の面白さ」を「それからそれから」と展開していく「非現実的」な「物語」である。それに対して、『源氏物語』は、「出来事の意味(主題)」を「なぜ」と問う「現実的」な「小説」であるとする。三谷のいう「なぜ」(疑問)はイーターのいう「空白」にあたり、三谷はこれを「想像」によって読者が結合しテキストに応答するのだとしている。

冒頭部では、前述の「語り手」の存在を暗示する。その「語り手」は女御には「～給ふ」と敬語を用いても、「～安からず」と「更衣には(給ふ)を」用いなくてもよい——例えば典侍のような——身分にある」女性で

ある。この「語り手」は、登場人物の周辺にあって見聞きした体験を、「虚構の読者」に語るなのである。

「語り」の対象となった時間は、「いづれの御時」と、当代より過去のある時期に設定されているが、当代の現実の準拠枠から「選択」がなされ、変形され異化された形で、当代の現実の欠落部分が示される。

摂関政治と対応した後宮。現実的には、后妃の厳然たる階層がその出自によって決定され、皇嗣の決定もこうした制度によってなされる。しかし、冒頭部の選択は現実の準拠枠を破る。皇后・中宮の欠如、女御を超えた或る更衣への偏寵、或る更衣の後見の不安定さなど。こうしたレパートリィの変形(ないしは「否定」)こそ、読者の疑問を誘い、想像力によって読者自身がそれを補充することを求めている、テキストの「空白」である。

テキストに選択され、新たに結合された作品内の準拠枠は、「文脈」を作り、部分的図式をつくっていく。冒頭部では、「桐壺帝の〈愛〉が深まれば深まるほど、他の人々の〈恨み〉が反比例的に高まり、桐壺更衣の〈死〉が近づく構造」が示される。この悲劇的な循環によって「人を〈愛〉することは〈死〉に至らしめることである」というアイロニーが示される。後宮→政界→世間へと拡大する更衣非難の輪、独善的な帝の寵愛、その中で次第に心身ともに衰えて死に追い込まれる更衣などを、読者はイメージする。読者は、もはや他人ごとと感じられなくなった新たな現実のなかで、こうした設定をするテキストに疑問を感じ(ストラテジーの空所)、その先に展開する「地平」に「期待」せざるをえない。

その「地平」は、冒頭部ではまだ潜在的である。しかし、読者は、テキストとの対話をとおしてやがて、『源氏物語』第一部の大きな図式に導かれる。桐壺更衣の死→藤壺女御に対する源氏のマザーコンプレックス→藤壺との密通による禁忌の犯し→源氏の挫折→準太上天皇といった「至高の〈栄華〉=〈罪〉という矛盾する世界」を体験する。そして、さらに第二部では、その栄華のなかで、その栄華の中にあるがゆえに深く味わざるをえなかった登場人物たちの寂寞を実感することになる。

テキストが選択し結合することによって構築した寂寞の風景は、平安時代にとどまるものではない。現代の読者は、これを現実認識の新しい枠（フレーム）として、現実を捉え返すのである。古典教育とは、したがって二重性をもつ。つまり、その時代の準拠枠や言語体系に即しながらその時代の目でテキストを捉えようとするのと、それを現代に反映させ、現代を異化する視座を得させることである。こうした認識力の養成を欠いて、表層の言語層の学習だけを受験技術養成に転移させてはなるまい。

しかし、そのことは言語層の明示性を軽視することではない。三谷は、『源氏物語』の叙述には、地の文・会話文・内話文（心内部・心中思惟の詞）・草子地（語り手の客観的な言葉）・和歌や手紙文等が錯雑してテキストを織り上げていることを指摘する。

例えば、「恨みを負ふつもりにやありけむ」の、係助詞「や」は「語り手」の判断を示すことばであり、「いとまばゆき、人の御おぼえなり……」は内話文になる。これらが複雑にからみ合っている。また、「楊貴妃の例」という「引用」は暗喩となって、冒頭部の準拠枠を規制するのである。三谷は、冒頭部の「微細に関わること」で『源氏物語』とは何か」という「疑問の根源」に関する課題の一端を明徴化しえたとしている。前述したように、「明示と暗示の弁証法」によってテキストと読者の相互作用を解明しようとするのが読書の現象学であった。三谷はこれを学習指導の方法として具体化したのである。

## 5. おわりに

以上、現象学を基点として、文章理解過程のダイナミズムを解明しようとしてきた。

言語活動は、「選択」と「結合」という「二つの基本状態」をもって、現実・実在とかがわる。<sup>20</sup>つまり、書き手という認識主体が、その主観・判断によって、現実からそれにふさわしい仕方と視角で事象を「選択」し、それらを、ことばという一貫性をもった秩序に組み変え

ることによって「結合」する。書き手主体は、この「選択」と「結合」という表現活動を通して、対象を超え、またその新しい認識によって、いまの自分を超越する。

書く（話す）という表現活動は、こうした内在的自己超越をことばに顕在化させ、それを、なんらかの意図のもとに、独自のレトリックによって読み手（聞き手）に伝達することにはかならない。

一方、読み手は、既有的体験や知識によって、テキストの「選択」を検証し、また、テキストの内的な秩序を、一貫性をもった世界として主体的に自らの意識内に構成する。読むとは、テキストのレトリックと応答しながら、既有的認識を变革し、新しい自分になることを体験することといえよう。

したがって、読むという言語活動を成立させる条件は「表現主体、理解主体、表現対象、表現手段（言語）」<sup>21</sup>の四つであり、読むということは、これらの相互のかかり合いの中で営まれる、次のような相関性を統合することであるといえるだろう。

①表現対象と言語活動との相関性＝認識、②認識と「結合」の原理との相関性＝思考、③理性と感性との相関性。

すなわち、読むこととは、これらに関連させつつ「視点」を移動させ、遠近法的に構造化された思考的空間を構成するうちに、内的表象としてのイメージを形成することであるといえよう。

以上のように、本稿では、現象学を基点として理解過程を明らかにしようとしたが、論理の組み立てに精緻さを欠き、概論的になってしまった。今後、基礎理論である現象学について考察を深めるとともに、文学テキストのみならず、説明的文章についても、考察を加えることを課題としたい。

## 要約

本稿は、「射映」および「地平」構造という概念を契機に現象学と受容美学を結びつけ、文学テキストの理解過程について考察した。

最初に認知心理学の「視点」的方法をあげ、その方法を援用して現象学的認識について、「射映」「地平（構造）」などから検討し、受容美学との相同性を論じることによって文学テキストが読者の意識に形成される過程を明らかにした。われわれは、文学テキストのさまざまな叙述の遠近法（の射映）によって誘導され、意味地平を構成することができるような「視点」の移動によって「空白」を発見し、想像力によってそれを補充する。しかもそのようにして形成されたイメージの中に住まいつつ異化された現実立ち合い、本来の準拠枠である現実を捉え返して現実を超えることができる。また、本稿では、国語教育の実践例をあげて、この理解過程の適用の有効性について論じた。

注

1. 中村雄二郎「他者理解と共振・覚え書き」(『理想』1988年春 第六三八号 理想社) 18頁。
2. 内田伸子「文章理解と知識」 認知心理学講座3 『推論と理解』 東京大学出版会 昭和57年 159頁。
3. 安達隆一『構文論的文章論』 和泉書院 昭和62年 171頁。
4. 滝浦静雄『想像の現象学』 紀伊国屋書店 昭和55年 53頁。
5. 4に同じ 166頁。
6. 宮崎清孝「理解と視点——概念理解の場合」 2に同じ。
7. 三木清「解釈学的現象学の基礎概念」『三木清全集 第三巻』 岩波書店 昭和41年。
8. フッサール 細谷恒夫訳『デカルト的省察』 中央公論社 世界の名著51『ブレンターノ・フッサール』 266頁。
9. 8に同じ 228頁。
10. 4に同じ 170頁。
11. M. ボンティ「人間の科学と現象学」『眼と精神』 みすず書房 昭和41年 36頁。
12. 11に同じ。
13. 4に同じ 199頁。
14. 8に同じ 263頁。
15. 渋谷孝『説明的文章の教材本質論』 明治図書 昭和59年 251頁。
16. 8に同じ 227頁。
17. W. イーザー 轡田収訳『行為としての読書』 岩波書店 昭和57年 193頁。
18. 「眼と精神」 11に同じ 295頁。
19. 18に同じ 372頁。
20. 18に同じ 266頁。
21. 木田元『メルロ・ボンティの世界』 岩波書店 昭和59年 330頁。
22. 17に同じ 66頁。
23. 17に同じ 388頁。
24. 日本文学協会講座『現代の文学教育 第六巻』 新光閣書店 昭和59年。
25. 17に同じ 167頁。
26. 小田迪夫『説明文教材の授業改革論』 明治図書 昭和61年 136頁。



## 議論分析に主眼を置いた教科書の考察\*

### —An Introduction to Reasoning について—

東京学芸大学 中村敦雄\*\*

#### 1. はじめに

今の日本の学校教育では、論理能力を高める指導が不十分であり、国際的に通用する人物を養成することができない、という指摘がなされている。その根拠としては、議論が下手であることが挙げられている。議論下手ということについて考えてみると、それは相手の主張を批判的に検討する能力、自分の主張を論理的に組み立てる能力が不足していることの反映であることがわかる。こうした能力の不足は、広く認められつつある。しかし、学校教育——ことに国語教育において、どのように対処するかは、依然として模索の状態が続いている。それゆえ、指導に用いる教材も、日本ではほとんど存在していないのが現状である。

しかし、今後ともこの状態を継続させることは適切ではない。それでは、現状を改めるにはどうすればよいのか。そのための一つの手段は、具体的な情報を数多く提示することである。すなわち、諸外国では、どういった方法で指導しているのか、日本での先駆的な試みはなかったのか、などといった点に関する実例・理論などが広く知られるようにすることである。これは、間接的な手段ではあるが、論理能力を高める指導について考えるうえで、の叩き台を提示する意味では不可欠な作業である。日本語の特質を踏まえた教材や指導方法を構想するうえ

でも、こうした情報は有効である。

以上の問題意識に立ち、本論文では、合衆国で発行された大学新入生向けの教科書を取り上げる。すなわち、トゥルミン(Toulmin)・リーク(Rieke)・ジャンク(Janik)の3人の著者による、議論分析を主眼とした教科書『推論への入門(An Introduction to Reasoning)』<sup>1)</sup>である。同教科書の目的は、大学の新生がそれぞれの専門領域に入る前の基礎として議論分析の能力を身につけることができるようにすることである。さらに、議論分析を学ぶことによって、批判的な思考力を高めることも想定されている。本論文では、同教科書の内容を紹介し、論理能力を高めるための教材のあり方を示すことを目的としている。

#### 2. 同教科書の成立について

哲学の教師であったトゥルミンは、あることが理にかなっているかどうかを検討する手段として、伝統的な論理学は不十分だと考え、1958年に『議論の用法(The Uses of Argument)』<sup>2)</sup>と題した著書で自説を展開した。この著書では、推論や議論における実際的な面と形式的な面との対立を解消することが目指されている。彼の意図は、形式論理の代案として、彼が提示したトゥルミンモデルに結実している。彼の予想に反して、彼の主張は、哲学の世界でよりも、大学で国語教育に携わる教師たちに受け入れられた。<sup>3)</sup>彼のモデルが、推論や議論のモデルとして有効であることが認められたためである。

\* Use of the text, "An Introduction to Reasoning" for teaching the analyses of arguments.

\*\* NAKAMURA, Atsuo (Tokyo Gakugei University)

トゥルミンの理論、およびそのモデルは、合衆国で一定の影響を持つに至った。<sup>4)</sup>

『推論への入門』は、トゥルミンと2人の共著者によって、1978年に出版された教科書である。そこでは、トゥルミンモデルを徹底的に使いこなすことによって、議論分析が習得できるように工夫されている。『議論の用法』では、議論を分析することに論点が絞られていた。それに対して、この教科書ではさらに進んで、人間の言語行為としての議論や推論に対して、人間がどのように対処したらいいか、という点にまで言及されている。

### 3. 同教科書の構成・特徴について

同教科書のまえがきでは、その構成・特徴について次のように述べられている。

ここ数年、実際的な推論や議論法の学習が、大学での基礎段階において大きな位置をしめつつある。この段階では、哲学の一領域としてではなく、コミュニケーションや国語の一領域として教えられている。法律や経済を専門とする学生でさえも例外ではない。こうした分析や指導を含めた分野は、場面によって、『非・形式的推論』や『レトリック』などといった多様な名前と呼ばれている。この教科書は、各学科（課程）の最近の形態に適合するよう執筆されている。そして、それぞれの学科における概括的な基礎学習が行えるように考慮されている。この教科書では、形式論理に長じることを必要条件とはしない。特殊な論理的な形式主義に習熟していなくとも、合理性や批判などの概念を学生が受け入れていけるよう意図されているのである。

本書のⅡ・Ⅲ章で説明される分析の基本的パターンは、すべての領域のあらゆる形式の議論に適用できる。それに対して、Ⅵ章では、法律・科学・芸術・経営・倫理学などの異なった領域での実際的な議論が持つ固有の特徴について論じる。Ⅳ・Ⅴ章では、哲学・コミュニケーション・その他の学問分野の視座から見たところの合理的批判と結びついた概括的な問題を扱う。そこには、誤りの問題が含まれている。誤りとは、議論法のメカニ

ズムにおいて発生する誤りではなく、（人間の）推論の過程で発生する非・形式的な誤りであると見なすべきである。

（中略）教科書に差し挟まれた練習問題は、学生の教材理解の度合いをテストできるように意図されている。当然のことながら、議論の実際的な批判は、形式論理のそれと大きく異なる。数学の問題のように『正解』と『間違い』とに決着をつけることができないからである。そのため、テストを二者択一あるいは多者からの選択にすれば、非・実際的なものとなる。過度の形式主義を装うよりは、私たちの実際的な問題の特徴を盛り込むことにし、読者の判定や理解が複数出されることを許容する問題を準備した。（後略）

また、目次によれば、同教科書の内容は次のように構成されていることがわかる。

- I はじめに (22ページ)
- II 分析の第1レベル：議論の確かさについて (56ページ)
- III 分析の第2レベル：議論の強さについて (50ページ)
- IV 議論の誤り：どのようにして議論は誤りとなるか (70ページ)
- V 批判的な実践 (70ページ)
- VI 特殊な領域における推論 (54ページ)

まえがき・目次からわかるように、最初は、一般的（あるいは個人的）な議論の分析を通して、トゥルミンモデルについての段階的な学習が準備されている。そして、最終的には、法律・科学・芸術・経営・倫理学の専門領域での議論について、それぞれの専門性を生かした分析が行えるように配慮されている。このように、専門領域ごとの議論の違いを問題にするまえに、共通性に着目しているところに特徴がある。

### 4. トゥルミンモデルについて

この節では、同教科書で分析の規範として取り上げられたトゥルミンモデルについて説明する。同モデルにつ

いては、すでに井上尚美の紹介<sup>5)</sup>がある。三段論法に代表される形式論理では、前提から結論が論理必然的に帰結するかどうかによって、妥当かどうかが決まる。従って、ある命題が真理かどうかではなく、形式的に合致してさえいれば、その結論が妥当であると見なす。しかし、日常的な議論において、形式的な論理展開のみを手掛かりにして判断を下すケースは少ない。たとえば、原子力発電所の安全性についての議論では、現実起こる可能性が高い主張であるかが問題となる。また、日常言語を用いた議論の持つ曖昧さが、形式に合致しにくいという事情もある。そのため、実際に分析手段として活用するには不十分である。また、日常言語を用いた議論には『多分』・『恐らく』といった不確実な要素がつきものである。トゥルミンモデルには、こうした日常言語に対応させるための工夫がこらしてある<sup>6)</sup>。

分析においては、議論を以下に示すような要素に分けてみて、それぞれの要素の一つ一つの妥当性について、事実と照らし合わせて検討する。ある要素が書かれていない場合には、読者が補って判断を下す。これは、議論において意図的に隠されている要素を明らかにするためにも有効な手立てである。そして、それぞれの要素の繋がり方が適切かどうかを検討する。こうした作業を通して、議論分析を行うのである。

トゥルミンモデルを構成している要素は、次の6つのことがらである。<sup>7)</sup>

- ・主張 (Claim)           ある議論の結論となる要素。
- ・根拠 (Grounds)       ある主張の根拠となるデータ・事実。
- ・理由づけ (Warrant)   なぜ、その根拠によってある

主張ができるかを説明する要素。

- ・裏づけ (Backing)     理由づけが正当なものであることを支える要素。

同教科書では、以上の4つの要素をもって議論の基本構造であるとしている。これらの要素を検討することによって、議論の要素がどのようにして互いに支え合っているかを見ることができる。つまり、議論の確かさを知るための要素である。これらの要素に加え、議論の強さに関する要素として、次の2つがある。<sup>8)</sup>

- 限定 (Qualifiers)     理由づけの確かさの程度を表わす要素。

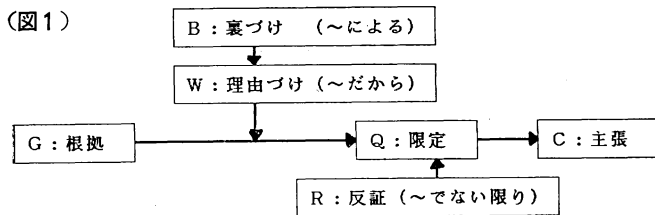
- 反証 (Rebuttal)       『～でない限りは』という条件を表わす要素。

以上の6要素は、図1のように繋がっている。

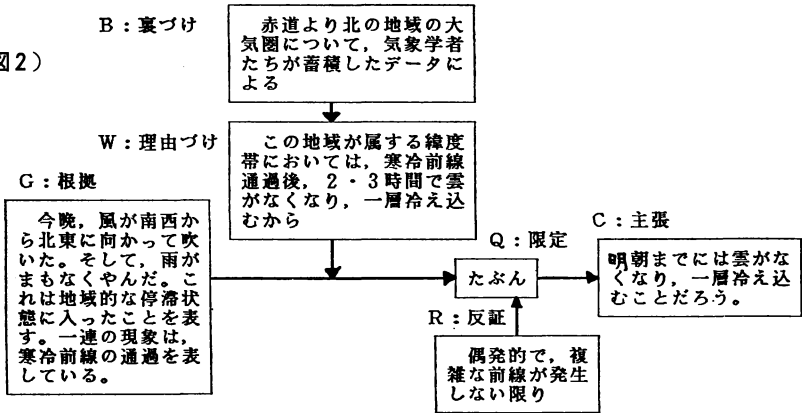
このモデルを活用した例として、天気予報で『明朝までに、雲はなくなり、一層冷え込むでしょう』という予報(主張)を分析し、図化したものを図2で示す。<sup>9)</sup>

このように、ある主張を成り立たせている要素を抜き出し、検討を行うのである。同教科書のⅡ・Ⅲ章では、以上の6要素が一つずつ説明され、モデルの習得ができるように考慮されている。その際の説明においても、工夫がこらされている。次に引いた説明は、裏づけについてのものであるが、ある主張が正しいかどうかを検討しようとする場面を設定して説明されている。ある主張を行った人が、どのようにして議論を確かなものにしたかという過程を推測している点が注目し値する。

応用科学の例である。病院の伝染病調査の後で、ある人物が、調査担当者の報告書が本当に適切かどうか疑問を抱いている。調査担当者が言うように、人間が洗った配膳道具は黴菌の伝染をもたらすことができるのだろうか。いったい、調査担当者が提示した理由づけ(すなわち、科学的な一般論)は、堅固で、信頼するに足るものであり、彼が推測するうえでの根拠を持つのであろうか?



(図2) B:裏づけ



いてのステレオタイプに関する《早まった一般化》のたぐいを耳にする。例えば、ある人がポーランド人は頭の回転が悪いと論じたとする。その根拠として、彼はこれまで三十余人ものポーランド人と働いてきたが、彼らの全てが鈍い部類に

より詳細な研究に取り組むまえに、調査担当者は、自分の最初の考えを拡張してみたはずである。彼は、理由づけの土台となる理論や仮説を注意深く読まなければならなかったはずである。そして、そうした理論や仮説を受け入れ、読者に自説を正当化する目的で採用する科学的な証拠を要約しなければならなかったはずである。

このようにすれば、調査担当者の議論が依存している理由づけは、それを支えるのに必要な裏づけを得ることになる。その裏づけは、広い科学的な文脈を通じたものであるので、理由づけに必要な理論的・実験的な基礎を用意することとなる。<sup>10)</sup>

### 5. 誤りについての説明

それでは、モデルを応用した段階であるⅣ章を見てみよう。ここでは、まえがきにもあるように、人間の推論(思考)過程で生じたものとして誤りを考えている。誤りの実例とその予防策を学習することを通して、思考能力の向上が目指されているの

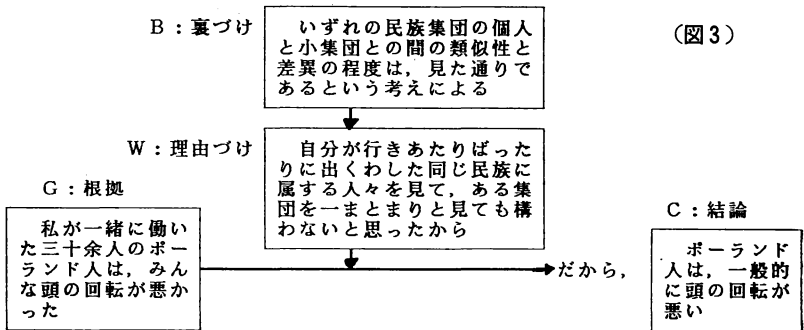
である。誤りについては、その型を5つに分けて説明している。ここでは、その中の1つである『欠陥のある根拠が原因となった誤り』の例を引く。

ときどき議論において、私たちは、人種や国家につ

入る人間であったことを挙げている。もし、私たちがそのような人物に、彼が用いている理由づけ(W)を説明させ、それに適合する裏づけ(B)を補うように求めれば、彼が立っている非合理的な立場は、直ちに露呈する。彼の議論は、図3のように表すことができる。

こうした議論において、表面に出てこない理由づけを支えようとする、この例のような一般化に含まれる困難さが明白になる。例として出した頑固者が依存している理由づけは、『自分が行きあたりばったりに出くわした同じ民族に属する三十人の人間は、すべて一まとまりの存在として判断して構わないと考えるから』となり、反証(R)を無視したものであることが明らかになる。それと言うのも、合衆国におけるポーランド系アメリカ人の人口と、個人や小集団の多様性との関連を検討するのは、三十人の例だけでは不十分であるからである。(ある限定された範囲での)主張

(図3)



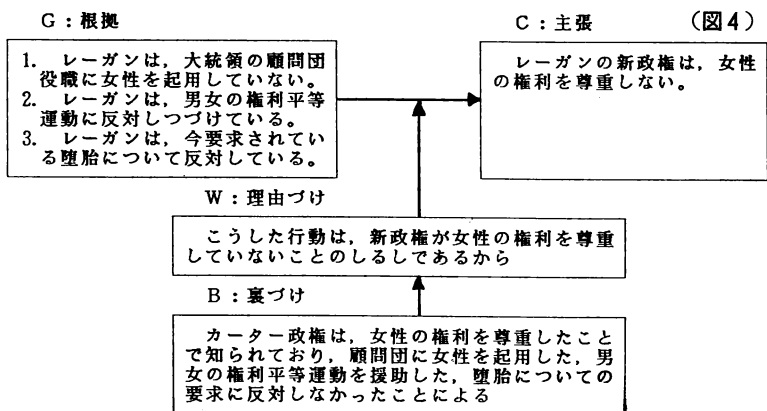
に対するデータが適切さを備えているとしても、全体的な主張をなすために利用できる十分なデータなどはないわけがないのだ。<sup>11)</sup>

この例に見られるように、議論分析を通して議論の誤りを見つけることは、結果的に、一般意味論で取り扱っていることがらと重なり合うことになる。そ

して、こうした日常的な言語の使用における批判的实践ができるように、よく耳にするようなケースを教材に取り上げているところに特徴がある。

## 6. 実際の場面における批判的实践について

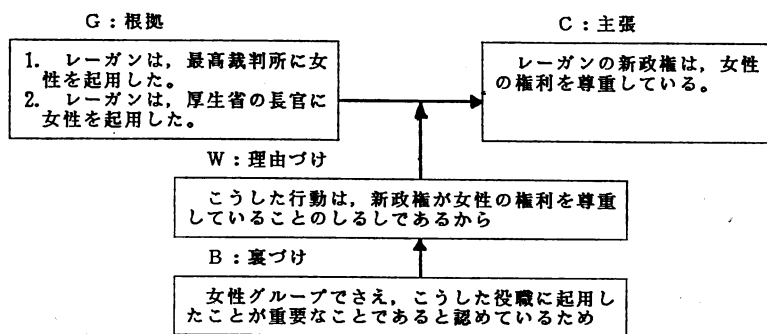
V章では、実際の場面での推論の問題とそれに対して人間はどう対処すればいいかという点についての説明がなされている。著者たちの根本的な立場を表明する主張として、言語がなければ、推論も存在しない、という主張が冒頭でなされている。次に、子どもがことばを学ぶのと同時に推論も学んでいることが事例とともに説明されている。ここでは、子どもと周りの大人との次のようなやりとりが結果的に推論について学習することになっている。すなわち、『どうして雪は冷たいの』『それは、凍っているからだよ』『どうして凍るの』『今が冬だからだよ』といった why-because の形態の問答である。<sup>12)</sup> こうした説明を通して、日常的に言語を用いるこ



と、あるいは言語を介したコミュニケーションと推論とが切り離せないことが述べられている。それに続いて日常的に多用される推論の類型が紹介されている。ここでは、しるし (sign) による推論の例を見てみよう。<sup>13)</sup>

しるしによる推論を用いる場合とは、ことばよりも行動がものを言うようなときである。ロナルド・レーガンが合衆国の大統領に就任したおり、彼は女性の権利を尊重するような政府にすることを宣言した。レーガンに反対する人々は懐疑的であった。そこで彼らは、レーガンが示すしるし (行動) から目を離さないことにした。彼のことばよりも行動がものを言うだろうと考えたからである。そして、レーガンの新政権が姿を現すと、彼らは次のような主張を行った (図4参照)。

これに対して、レーガンの支持者は、彼らが見たしるしをもとに、次のような議論を構築した(図5参照)。以上の例でも、実際の議論の場合が取り上げられてい



(図5)

る。それも、現在のことから教材が取られており、学習者の興味を引くものである。他に練習問題では、広告やUFOの発見についての記事なども引かれている。こうした教材を分析することは、実際の場面では、学生が分析をどのように行うかについての

見本を示していると言うことができよう。このような議論の分析は、以上で紹介したような論の構成要素に分けるだけでは成しえない。当然のことながら論じられている対象に関する知識が不可欠である。次のⅥ章では、そうした点をふまえて専門領域での議論が取り上げられている。そして、領域ごとに、妥当とされる議論の形態が異なっていることが述べられている。ただし、その内容については割愛する。

## 7. 同教科書に対する評価

同教科書のいくつかの点について批判が寄せられている。1つは、専門領域での議論について説明したⅥ章のうちいくつかの領域の議論についてのものである。すなわち、それぞれの専門の議論を分析することを検討した場合、科学と経営に関する議論以外はあまり役に立つものではないとする批判<sup>14)</sup>である。もう1つは、せっかくモデルを提示したのだから、分析だけでなく、自分の議論を構築するように求める練習問題を用意すべきだとする批判<sup>15)</sup>である。また、同じ論文では、他に、誤りのある議論や独断専行の推論を導くことにつながる心理学的な要因についての説明の不足も指摘されている。

こうした批判があるものの、総合的には、この教科書の試みは高く評価されている。それでは、この教科書の長所はどのような点にあるのだろうか。教科書としての有効性に関するデータが報告されていないことを断ったうえで、次のような3つの理由が掲げられている。<sup>16)</sup>

- ・学生たちが、多様な議論を扱うことを通して豊富な練習を積むことができること。
- ・推論の本質である一貫性・経済性(無駄のないこと)について目を向けさせる手段として、あらゆる議論に共通の構造を重視していること。
- ・あらゆる議論の共通部分である構造から各専門領域への転移を促しているだけでなく、領域ごとの差異にも目配りがしてあること。

これは、思考指導の立場からの検討である。上のような評価の根本には、分析を通して推論能力を高めること

が、思考力を高めることにつながるという考えがある。

もう1つの論文では、次の2点が掲げられている。<sup>17)</sup>

- ・議論を分析するための1つの形式が学生の頭の中で明瞭になること。
- ・議論の普遍的な性質は、専門領域の推論においても見られるということを理解できること。

こうした指摘から、教科書としての有効性はかなり高いと言えよう。また、今までで紹介した例に見られるように、現実に起こった(あるいは、起こり得る)ことがらを教材としており、学生の関心を喚起することができよう。そして、疑似現実的な対象と取り組むことを通して、分析作業のための分析能力ではなく、実際的な分析能力を獲得することが期待できる。ただし、この教科書を実践に移した際の問題についての検討は、データが入りできなかったため、今後の課題としたい。

## 注

- 1) Stephen Toulmin, Richard Rieke and Allan Janik, *An Introduction to Reasoning*, Macmillan, 2nd ed. 1984. (Earlier Edition, 1978.)
- 2) Stephen Toulmin, *The Uses of Argument*, Cambridge University Press, 1958.
- 3) Sonja K. Foss, Karen A. Foss, Rebert Trapp, *Contemporary Perspectives on Rhetoric*, Waveland Press, 1985, 78-79.
- 4) ツールミンモデルに関しては、批判や修正案も寄せられている。そのうち、初期のものについては、井上尚美、言語論理教育への道、文化開発社、1977、127-141.の整理を参照のこと。その後の批判については、3)の96-100.を参照のこと。現在のところ、ツールミンモデルに対する最も強力な批判は、ウィラードの批判(Charles Arther Willard, On the utility of descriptive diagrams for the analysis and criticism of arguments, *Communication Monographs*, 43, 1976, 308-319.)である。この批判をきっかけとして、合衆国ではツールミンモデル

の有効性についての論争が起こった。

5) 井上尚美, 言語論理教育への道, 101-143.

6) Stephen Toulmin, *The Uses of Argument*, 108. を参照のこと。

7) 要素に関して, *An Introduction to Reasoning* と *The Uses of Argument* とでは名称の違いがある。すなわち, AIR の Grounds は, TUA では Date となっている。

8) 働きに着目すれば, 『裏づけ』は, 議論の強さに関する要素であるが, 本発表では教科書の説明に従う。

9) AIR, 124. 10) Ibid, 63. 11) Ibid, 152.

12) Ibid, 202. 13) Ibid, 223-225.

14) Gerald M. Cox, An Introduction to Reasoning (Book Review) *The Southern Speech Communication Journal*, 45, 1979, 104-6.

15) Raymond S. Nickerson, David N. Perkins and Edward E. Smith, *The Teaching of Thinking*, LEA, 1985, 290-4.

16) Ibid.

17) Gerald M. Cox, An Introduction to Reasoning (Book Review).

## SUMMARY

A freshman-level college textbook, *An Introduction to Reasoning*, by Toulmin et al., was introduced and evaluated. The aim of the text is to teach analyses of arguments and reasoning. It provides a system of forensic training through use of the so-called Toulmin model. The materials for analyses range from common, everyday arguments to arguments in

specific applications such as law, science, the arts, management and ethics. The text describes procedures for analyzing arguments from the analyzer's point of view. The techniques for analysis are practical and are intended to allow the students to study reasoning in a sound manner.

## IRA (国際読書学会) 入会のおすすめ

International Reading Association は 1955 年に設立された国際的な読書科学研究の機関で、日本読書学会もこれに加盟しています。日本読書学会の会員で IRA にも入会を希望される方は、下記の要領で入会のあっせんをいたします。

### 記

- あっせんを受けるのは日本読書学会の会員に限ります。
- IRA の会員には次の 4 種の雑誌が配付されます。希望の雑誌名を申し出て下さい。
  - The Reading Teacher (小学校の読書教育を中心としたもの)
  - The Journal of Reading (中学校以上成人までの読書を中心としたもの)
  - Reading Research Quarterly (読書科学研究の専門誌)
  - Lectura y Vida (スペイン語の雑誌)
- 会費は年額次の通りです ブッククラブ付き

|             |                |                 |
|-------------|----------------|-----------------|
| 会員権のみ       | U. S. \$ 18.00 | U. S. \$ 63.00  |
| 雑誌 1 種類と会員権 | U. S. \$ 30.00 | U. S. \$ 75.00  |
| 雑誌 2 種類と会員権 | U. S. \$ 45.00 | U. S. \$ 90.00  |
| 雑誌 3 種類と会員権 | U. S. \$ 60.00 | U. S. \$ 100.00 |
| 雑誌 4 種類と会員権 | U. S. \$ 70.00 | U. S. \$ 110.00 |

ブッククラブ付きの会員には、雑誌のほかに、1 年間に発行された図書が送られます。
- 新入会希望者は会費相当額の円貨と、銀行手数料、書留送料を加算した金額をお送りいただくこととなりますが、金額は為替相場によって変動しますので、その都度お問い合わせ下さい。

問い合わせ・送金先  
〒112 東京都文京区音羽 2-12-21 野間教育研究所 阪本 敬彦
- 雑誌は IRA から直接送られますので、住所氏名には必ずふりがなをつけて下さい。
- 継続希望の方は、IRA から Renewal Notice が届いたらすぐにその Renewal Notice を阪本宛にお送り下さい。
- IRA から会員証を受けとられましたら、会員番号を阪本宛に御通知下さい。
- この件についてのお問い合わせは、野間教育研究所 阪本敬彦 03-945-1111 内線 843 をお願いします。





Help teens and preteens  
maintain the reading habit.

# COMICS TO *A Parent's Guide to Books for Teens and Preteens* CLASSICS

Arthea (Charlie) Reed

This special new book from the **International Reading Association** gives parents and teachers alike valuable insights on ways to help teens and preteens retain the reading habit. The book covers stages of adolescent development, techniques to help draw young people ages 10-20 into reading, and ideas on locating appropriate books.

The heart of the book, however, is a booklist that briefly describes over 300 books for young people. These books are categorized by themes for easy reference. Each listing includes a brief plot summary and a guide to age range. The booklist includes the classics, but also emphasizes recent titles.

Help combat the tragedy of youngsters who can read but don't. **Comics to Classics** offers ideas to encourage even reluctant readers to give books a chance. It's a must for anyone who works with (or lives with) teens and preteens.

Please send me \_\_\_\_\_ copies of **Comics to Classics: A Parent's Guide to Books for Teens and Preteens**. Published July 1988.

No. 798 128 pp. ISBN 0-87207-798-5

- US\$8.95 Regular price     US\$7.95 IRA member price  
 For faster delivery by UPS (1-3 weeks), add US\$2.00 (UPS ORDERS MUST INCLUDE A STREET ADDRESS FOR DELIVERY.)

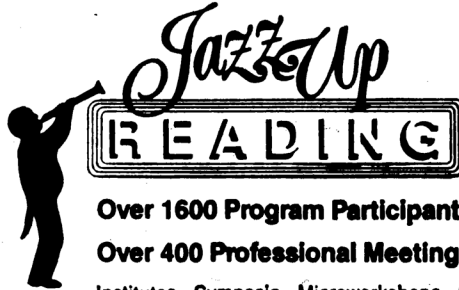
Enclosed is my check payable to IRA for US\$ \_\_\_\_\_ .

|                |           |                  |
|----------------|-----------|------------------|
| FIRST NAME     | LAST NAME | IRA MEMBERSHIP # |
| STREET ADDRESS |           | CITY             |
| STATE/PROVINCE | COUNTRY   | POSTAL CODE      |



International Reading Association  
800 Barksdale Road, PO Box 8139  
Newark, DE 19714-8139, USA

516



**Over 1600 Program Participants**

**Over 400 Professional Meetings**

Institutes...Symposia...Microworkshops...Sessions...Research Colloquia...Research Reports...Outstanding Dissertations...Special Interest Groups...Cosponsored Meetings

**Major Speakers and Children's Authors**

**Special Session for Parents**

**Over 550 Exhibit Booths**

**Social Functions**

**Topics Include**

Reading and Writing...Comprehension...Language Development...Microcomputers...Children's Literature...Parents and Reading...Drama and Storytelling...Reading Disabilities...

Beginning Reading...  
Administrators and Reading...  
Reading for Exceptional Children...  
Bilingual and ESL Programs...  
Chapter 1...  
Writing for Publication...  
Reading Research...  
Minimum Competencies...  
Classroom Management...  
College and Adult Programs...

Annual Reception...  
Media Awards Luncheon...  
Book and Author Luncheon...  
Annual Banquet...

*Thirty-fourth Annual Convention  
International Reading Association  
New Orleans April 30-May 4, 1989*

IRA members will receive housing forms in December 1988. Preregistration materials will be mailed in January 1989. These materials will also be available upon request from IRA Headquarters, 800 Barksdale Road, PO Box 8139, Newark, Delaware 19714-8139, USA.

# THE SCIENCE OF READING

Published by **The Japan Reading Association**

**President:** Shozo Muraishi

**President-elect:** Yoshimasa Minato

## EDITORS

|                   |                |                |                  |
|-------------------|----------------|----------------|------------------|
| Shuntaro Arisawa  | Shinichi Ikeda | Yasuchika Imai | Takashi Kuwabara |
| Takahiko Sakamoto | Kazuko Takagi  | Junichi Tajika | Shusuke Fukuzawa |
| Yoshimasa Minato  | Shozo Muraishi | Donald Leton   |                  |

## CONTENTS

|   |  |
|---|--|
| <b>My Views on Reading Instruction (II)</b>   |  |
| Parents' attitude toward children's reading .....   | MIZUSHIMA, Kanae.....82                                      |
| Children's reading and the reading environment.....   | MIZUNO, Sumiko.....84  |
| The teaching of "reading as recreation" .....   | NEMOTO, Masayoshi.....86                                     |
| Development of a multi-dimensional theory of<br>reading guidance.....                                   | YOROZUYA, Hideo.....88                                       |
| <b>Original Articles</b>  |  |
| The relevance of spatial distance in<br>Japanese demonstratives .....                                   | YOSHIDA, Sachiko.....90                                      |
| The effects of constructive expression in scientific writing .....                                      | FUSHIMI, Yohji<br>KAMINAGA, Hiromi<br>IWASAKI, Tetsuo.....99 |
| Concerning the understanding process of the sentences<br>—The Abschattungen & the structure of horizon— | GOTO, Tsuneyoshi..... 110                                    |
| Use of the text, "An Introduction to Reasoning"<br>for teaching the analyses of arguments .....         | NAKAMURA, Atsuo..... 119                                     |

THE SCIENCE OF READING is published four times a year (with an occasional combined-number) as a service to members of the Japan Reading Association. Membership in the Japan Reading Association is open to anyone interested in reading. Please send all applications for membership and queries to Takahiko Sakamoto, Japan Reading Association, Noma-ken, 2-12-21 Otowa, Bunkyo, Tokyo, Japan.

第32卷 第3号

会員頒布

<通巻 第125号>

昭和63年10月1日 発行

編集 日本読書学会編集委員会  
 発行人 日本読書学会  
 発行所 日本読書学会  
 〒112-01  
 東京都文京区音羽2-12-21  
 野間教育研究所内  
 振替東京6-3213番